

“PINTANDO Y ESCRIBIENDO MI MUNDO VOY CONSTRUYENDO”

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA
PRODUCCIÓN DE RESEÑAS CRÍTICAS DE OBRAS DE ARTE CON ESTUDIANTES DE
SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA

Shirlen Greizy Jurado Botina

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación.

Maestría en Educación.

Pereira

2018

“PINTANDO Y ESCRIBIENDO MI MUNDO VOY CONSTRUYENDO”

UNA SECUENCIA DE DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA
PRODUCCIÓN DE RESEÑAS CRÍTICAS DE OBRAS DE ARTE CON ESTUDIANTES DE
SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA

Shirlen Greizy Jurado Botina

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Mag. Daniel Mauricio Guerra Narváez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación.

Pereira

2018

Nota de aceptación

Director de tesis

Jurado

Jurado

Pereira, ____ de _____ del 2018

Dedicatoria

La presente investigación la dedico a mi madre de quien he heredado la disciplina y la responsabilidad de ser mujer, la rebeldía necesaria para apostar por mis sueños. El camino del servicio como faro de vida y la libertad necesaria para tomar mis propias decisiones.

A mi padre que me ha dado la añoranza por un mundo mejor, la confianza en las sincronías de la vida, la fuerza para creer que puedo lograr lo que me proponga y el desapego para fluir hacia adelante. Ambos me dieron la vida y lo hicieron perfecto pues gracias a ellos ahora soy quien soy.

Agradecimientos

Doy gracias en primer lugar a Dios por su bendición, porque me permitió terminar con éxito esta etapa de mi vida.

A mis hijos quienes son el motor de mi vida y hacen mi mundo maravilloso.

A mi familia por ser la mayor motivación para culminar esta investigación y por ser la fuente de mi fuerza, por sus palabras de ánimo y alimento cuando más lo necesité.

Agradezco a mi esposo por darme su apoyo en todo momento.

A mi asesor de proyecto investigativo Mag. Daniel Mauricio Guerra Narváez, por su paciencia y ayuda incondicional.

A todos los profesores de la línea de lenguaje por brindarme sus conocimientos.

Y a mis estudiantes por permitirme aprender y crecer a su lado, a todos ellos Gracias.

Contenido

Contenido.....	VI
1. Presentación.....	15
2. Marco teórico.....	24
2.1. El lenguaje.....	24
2.2. Lenguaje escrito	26
2.3. Modelos de producción textual	29
2.4. Josette Jolibert y la producción escrita.....	33
2.5. Texto argumentativo	38
2.6. La reseña	42
2.6.1. Referencias bibliográficas.....	43
2.6.2. Resumen.....	44
2.6.3. Evaluación.....	44
2.7. Enfoque comunicativo.....	45
2.8. Secuencia didáctica	47
2.9. Prácticas reflexivas.....	48
3. Marco metodológico.....	52
3.1. Tipo de investigación	52
3.2. Diseño de investigación	52
3.3. Hipótesis de investigación.....	53

3.4.	Población.....	53
3.5.	Muestra.....	53
3.6.	Variables.....	54
3.6.1.	Variable independiente: Secuencia didáctica.....	54
3.6.2.	Variable Dependiente: Producción de reseñas críticas de obras de arte	57
3.6.3.	Instrumentos de recolección de información	63
3.6.3.1.	Rejilla para la valoración de textos.....	63
3.6.3.2.	Diario de campo.....	64
3.7.	Procedimiento.....	65
4.	Análisis de la información	67
4.1.	Análisis cuantitativo	68
4.1.1.	Prueba de hipótesis	68
4.1.2.	Análisis de las dimensiones	70
4.2.	Situación de comunicación.....	72
4.3.	Súperestructura.....	78
4.4	Lingüística textual	85
4.5	Prácticas pedagógicas.....	91
4.6	Planeación	92
4.7	Desarrollo	94
4.8	Cierre.....	95

5. Conclusiones	97
6. Recomendaciones	103
6.1 De contenido	103
6.2 De metodología	103
7. Bibliografía	105
8. Anexos	110

Tablas

Tabla 1 Variable Independiente (Secuencia Didáctica).....	55
Tabla 2. Operacionalizacion de la variable dependiente.	57
Tabla 3.Rejilla para la valoración de textos. Producción de reseñas críticas de obras pictóricas.	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 4. Tabla de procedimientos investigativos.....	65
Tabla 5. Tabla de medidas de tendencia central	68
Tabla 6. Producción textual E1 Pre-Test Post - Test	76
Tabla 7. Producción textual estudiante 2	84
Tabla 8 . Producción Textual estudiante 3.....	89

Figuras

Figura 1. Comparación entre el Pre-Test y el Post-Test.	69
Figura 2. Comparación general de Dimensiones.	70
Figura 3. Comparación Dimensión de situación de comunicación.....	72
Figura 4. Indicadores Dimensión situación de comunicación.	73
Figura 5. Comparación Dimensión súper estructura.....	78
Figura 6. Indicadores Dimensión súper estructura	80
Figura 7. Indicadores Dimensión Lingüística Textual.....	85

Anexos

Anexo 1	Secuencia Didáctica para la producción de reseñas críticas de obras de arte.	110
Anexo 2	Rejilla para la valoración de textos. Producción de reseñas críticas de obras pictóricas.	120
Anexo 3	Material usado en la Secuencia Didáctica - Reseña crítica de una obra de arte.	121
Anexo 4	Material usado en la Secuencia Didáctica - Guía de apoyo para valorar una reseña. ..	122
Anexo 5	Consentimiento informado	123
Anexo 6	Ejemplo del análisis del diario de campo.....	124
Anexo 7	Evidencias fotográficas.	125

Resumen

La presente investigación, tuvo como propósito determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de reseñas críticas de obras de arte con estudiantes de segundo grado de primaria, de una Institución Educativa Oficial del municipio de Dosquebradas, así como también reflexionar las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la misma.

Para llevar a cabo este proceso investigativo se tomó como base el enfoque cuantitativo, junto con un diseño cuasi-experimental intra-grupo, por medio del cual se contrastaron los procesos de escritura de los estudiantes a través de una primera escritura (Pre –Test) y una producción final (Pos – Test), teniendo como tema central la reseña crítica de obras de arte.

Cabe resaltar que en las dos pruebas se realizó un proceso de intervención con la implementación de una secuencia didáctica desarrollada en 10 sesiones de trabajo distribuidas en 20 clases respectivamente donde se dio relevancia a la construcción conjunta del conocimiento y a la comunicación en contextos reales de aprendizaje.

Para valorar las producciones de los estudiantes se construyó una rejilla, tomando como fundamento para su elaboración tres de las dimensiones para la producción escrita planteadas por Jolibert (2005), asignando tres indicadores de valoración a cada dimensión. Además se realizó el análisis cualitativo donde la docente investigadora reflexionó sobre su propia práctica pedagógica.

Los resultados obtenidos en la investigación realizada permitieron evidenciar que la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, permiten entre otras cosas que el docente pueda planificar su quehacer pedagógico de manera continua, secuencial,

organizada e innovadora, teniendo en cuenta las necesidades y los contextos de los estudiantes; además facilitan los procesos de aprendizaje colaborativo y fortalecen la interacción social de los individuos a través del trabajo entre pares.

Palabras claves: reseña crítica, producción textual, prácticas de enseñanza, enfoque, secuencia didáctica.

Abstract

The purpose of this investigation was to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative approach, in the production of critical reviews of artworks in students of the second grade of primary school, of an official educational institution in the municipality of Dosquebradas, as well as reflect on the language teaching practices during the implementation of it.

To carry out this research process, the quantitative approach was taken as a basis, together with a quasi-experimental intra-group design, with which the results of a first writing (Pre-Test) and a final production (Pos-Test) were contrasted, these two productions had as a central theme the critical review of artworks. The intervention was carried out in 10 work sessions distributed in 20 classes respectively, where the joint construction of knowledge and communication in real learning contexts was given relevance.

To assess the students' productions, a grid was constructed, taking as a basis for its elaboration three of the dimensions for the written production proposed by Jolibert (2005), assigning three assessment indicators to each dimension. In addition, a qualitative analysis was carried out where the research teacher reflected on her own pedagogical practice.

The results obtained in the research made it possible to demonstrate that the implementation of didactic sequences of communicative approach, allow among other things that the teacher can plan their pedagogical work in a sequential, organized and innovative way, taking into account the needs and contexts of the students. They also facilitate collaborative learning processes and strengthen the social interaction of individuals through peer work.

Keywords: critical review, textual production, teaching practices.

1. Presentación

En este capítulo se presenta el problema de investigación, también las razones que motivaron a la docente a investigar sobre la producción escrita de reseñas críticas de obras de arte con estudiantes de segundo grado de básica primaria; se plantea la pregunta de investigación, se exponen los objetivos tanto el general como los específicos y se describe la estructura del presente informe.

Inicialmente, es preciso afirmar que el lenguaje es una herramienta que contribuye a estructurar los pensamientos de los seres humanos, así como también a representar sus realidades y les permite constituirse como ciudadanos, lo que en palabras de María Cristina Martínez (2002) les permite configurarse como “sujetos discursivos”. Esto es posible gracias a que desde el momento en el que el ser humano nace va adquiriendo diferentes procesos lingüísticos que pueden ser vistos como formas de lenguaje, las cuales van interrelacionadas con sus procesos cognitivos, que se transforman a medida que interactúa con su entorno y otros sujetos. Es así como ambos procesos, tanto el lingüístico como el cognitivo, de acuerdo con lo planteado por Piaget (1970) constituyen la formación simbólica del sujeto.

En este sentido es preciso tener en cuenta que la adquisición del lenguaje y los cambios que se producen en el mismo pueden ser considerados como el inicio de lo que Vigotsky (2011) denomina “la esquematización representativa”, siendo así el lenguaje un instrumento necesario para la constitución de los procesos mentales y de socialización de los seres humanos.

Por otra parte, se puede afirmar que es a través del lenguaje que ser humano comunica ideas, sentimientos y deseos por medio de símbolos producidos de manera reflexionada. Esta representación está condicionada los hechos sociales y culturales del contexto en el que el

individuo se desenvuelve. De acuerdo con lo anterior, al estar el lenguaje supeditado a hechos sociales y culturales, se convierte en una herramienta para expresar ideas, sentimientos y saberes, así como también en un instrumento que permite construir el conocimiento de personas que comparten un contexto (Vygotsky, 2011).

A propósito, Bernstein (1964) considera que el desarrollo del lenguaje es el resultado de la interacción entre la forma de entender la realidad, y la forma de comunicarse en diferentes entornos: hogar, escuela, trabajo, etc. La primera comunidad lingüística del ser humano es el hogar, siendo en este contexto de comunicación donde los niños logran avances con respecto al dominio del lenguaje. Sin embargo, según los estudios realizados por el autor, al llegar a la escuela el niño encuentra un contexto comunicativo diferente al de su hogar tanto en los sistemas de comunicación como en los referentes comunicativos, lo cual hace que la actividad escolar se convierta en un proceso difícil para los educandos.

Ahora bien, es importante resaltar que tanto la enseñanza como el aprendizaje del lenguaje, son elementos irremplazables en el proceso educativo, ya que de acuerdo con lo planteado por Vigotsky (1996) es a través de estos dos elementos que se desarrollan en los seres humanos las competencias necesarias para simbolizar y comprender la realidad y de esta manera transformarla por medio del desarrollo cognitivo y la interacción social.

En este orden de ideas se puede afirmar que el lenguaje se caracteriza por que ostenta la facultad de otorgarle identidad al ser humano, se adquiere a través del aprendizaje y se mantiene por medio de la práctica; además el lenguaje permite el auto análisis y la reflexión por medio del desarrollo de sus cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Lo anteriormente planteado permite evidenciar que tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito son competencias fundamentales que deben ser desarrolladas por los seres humanos de manera armónica y progresiva; siendo la escuela el escenario educativo apropiado para potenciarlas puesto que “el desarrollo y la consolidación de estas habilidades, permiten a los individuos formarse e integrarse en la sociedad a lo largo de toda su vida”. (Ramos 2002, p.34).

Sin embargo, al estudiar el uso del lenguaje escrito dentro del contexto educativo, se observa que aunque dentro de la escuela se desarrollan actividades relacionadas con la escritura, estas resultan inconclusas, limitándolas únicamente a la transcripción de textos o a la redacción de escritos sin un destinatario o un fin comunicativo específico, en otras palabras “La escuela tiende a despojar la enseñanza de la escritura de su carácter comunicativo y lo convierte en un ejercicio escolar desprovisto de sentido” (Jolibert, 1.988).

Lo anterior se puede ver reflejado en el estudio realizado por algunos autores como es el caso de Duque y Ramírez (2014), quienes desarrollaron una investigación acerca de las concepciones en la enseñanza del lenguaje escrito que tienen los maestros de educación básica, en la que concluyeron que:

La lectura y escritura se aprenden por estimulación de los sentidos, con el aula decorada y marcada con rótulos, en donde se lee y se repite constantemente y se enseñan los nombres de las letras, para que el niño las vaya asimilando e interiorizando, pero además se debe escribir y hacer transcripciones para ir garantizando la apropiación del código. (p.53).

De acuerdo con dicho estudio, se sigue perdiendo la función comunicativa del lenguaje, y por el contrario la enseñanza de este proceso se centra en los intereses del maestro, quien se

convierte en el único destinatario de las producciones escritas de sus estudiantes, y el único que evalúa la validez de las interpretaciones de los textos.

Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes tienen una concepción errada de la escritura; escribir solo cobra sentido en la escuela, por lo que se despoja al lenguaje escrito de su función social y de la importancia que el mismo tiene dentro de la vida pública de los seres humanos. (Ferreiro, 1982).

En tal sentido, la investigación realizada por Céspedes (2012) refleja de cierta forma la percepción que tienen los niños del lenguaje escrito: “Los niños y niñas siguen experimentando el lenguaje escrito principalmente como una tarea escolar, por lo que las concepciones que van construyendo se circunscriben dentro de la escuela” (p.37), así que las apreciaciones que tienen tanto los maestros como los estudiantes frente al lenguaje escrito revelan que existe una necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la escritura que se realizan en los diferentes ciclos de escolaridad.

Lo anteriormente expuesto evidencia que, el fomentar la expresión escrita de una manera apropiada requiere reconsiderar el concepto de aprender a escribir, pues no es una actividad que se adquiera con un tipo de texto, contrario a esto es una tarea que puede tomar diversas formas y que debe ser implementada en diferentes situaciones comunicativas; donde se tenga en cuenta el propósito de la escritura y la elección del texto adecuado para elaborar la producción escrita, siendo conscientes que cada uno tiene sus propias características que van de acuerdo con la intención del texto.

Tanto las funciones de los textos y las tramas de los mismos toman gran relevancia en el acto escritor y pueden ser aprendidas y practicadas desde los primeros ciclos de educación básica; es

el caso de la argumentación, la que según Dolz “forma parte de diversas situaciones comunicativas” (1.993).

Se puede decir que la argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana; se encuentra constantemente en discusiones con amigos u otras personas con las cuales se intercambian opiniones comunes y contrarias. “Investigaciones actuales afirman que los niños desarrollan desde muy temprana edad su capacidad argumentativa cuando tienen que defender su punto de vista en una conversación” (Dolz, 1.993).

A pesar de esto en la escuela, la enseñanza del texto argumentativo no se trabaja de manera sistemática, incluyéndolos en los planes de estudio de los grados superiores dejando a un lado la capacidad argumentativa que tienen los niños, obviando que cuando los pequeños narran, describen, o ejemplifican un acontecimiento de su cotidianidad, están empleando de manera espontánea la organización de un discurso argumentativo, esto puede verse reflejado en algunas investigaciones, tal es el caso de Muñoz y Villa (2017), quienes dentro de sus conclusiones expresan: “ en la escuela seguramente la enseñanza de la lengua se ha enfocado en lo lingüístico, centrándose más en el aprendizaje de memoria de unas normas gramaticales, y no desde los usos comunicativos, que tiene el texto argumentativo” (p.111).

Es así como Dolz (2000), afirma que las investigaciones realizadas por algunos psicólogos consideran que los procesos de argumentación inician así: “A los 10/11 años los niños son capaces de exponer una opinión, a los 13/14 años comienzan a modelizar su texto y a distanciarse de él; a los 16 años finalmente dominan la negociación”. (P.10)

Sin embargo, Cotteron (1995) en su artículo Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela señala:

No se pretende poner en tela de juicio el resultado de estas investigaciones, sin embargo vale la pena preguntarse si la falta de dominio en la adquisición de ciertas capacidades argumentativas de los alumnos de primaria, sea debida a una imposibilidad cognitiva propia de la edad o, como muestran otras investigaciones, si el efecto de una falta de familiarización con este tipo de texto y de una ausencia total de la enseñanza que no les ha permitido, desarrollar un trabajo de abstracción y de generalización, y por lo tanto, el desarrollo de ciertas capacidades específicas en juego en el texto argumentativo escrito.

Por otra parte abordando específicamente el texto argumentativo y su importancia dentro de la competencia comunicativa, se encuentran investigaciones que plantean la necesidad de desarrollar en los estudiantes capacidades que les permitan expresar sus opiniones y puntos de vista adecuadamente tanto de manera oral como escrita. Al respecto Cros (2005) define la argumentación como una actividad discursiva común, que puede surgir en cualquier situación de la vida cotidiana en la que suscita una controversia, un desacuerdo o una polémica sobre un tema y en la que pretende conducir al destinatario hacia la propia opinión. (p.57).

Como consecuencia de las prácticas y de la poca familiarización los resultados de las pruebas censales efectuadas a los estudiantes no siempre son los esperados por las Instituciones educativas, reflejando en cierta forma la escasa capacidad de análisis que poseen los alumnos, la cual podría ser mejorada a través de la implementación de la argumentación en las prácticas pedagógicas cotidianas tal y como lo afirma Cotteron (1995). En el caso de los resultados de las pruebas saber realizadas a los estudiantes de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela los cuales evidenciaron que solo el 12% de los estudiantes de grado tercero y el 7% del grado quinto se encuentran en nivel avanzado en el área de lenguaje, mientras que el 40% y 49% respectivamente de los grados citados se hallan en un nivel mínimo. Los resultados evidencian

que probablemente la enseñanza del lenguaje esta desligada de la competencia comunicativa, tal y como lo plantean Erazo y Villa (2017) en su investigación:

la ausencia del enfoque comunicativo en las prácticas de enseñanza de lenguaje en la escuela, tiene que ver con que se sigan desarrollando prácticas donde el énfasis está en la codificación y decodificación de las letras, dejando de lado el contexto, pues se considera que las experiencias de la vida cotidiana y de la misma vida escolar, son aspectos desvinculados del lenguaje escrito. (p.23).

Ahora bien, con relación a la argumentación se han realizado investigaciones que permiten verla como una herramienta dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal es el caso de la investigación realizada por Santos Velandia (2012) en la que se concluye que si bien los niños desde pequeños utilizan discursos para convencer, es de gran importancia incluir en los primeros ciclos de básica primaria prácticas pedagógicas en las que los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar sus puntos de vista con tesis relevantes a partir del uso de argumentos basados en diferentes situaciones relacionadas con su cotidianidad, para de esta manera mejorar su capacidad reflexiva y desarrollar una postura crítica frente a determinados temas.

Los anteriores estudios demuestran que el acercamiento al texto argumentativo dentro de los primeros años de escolaridad puede permitir desarrollar dicha competencia de una forma adecuada y funcional.

Es por eso que la escuela debe permitir el desarrollo de la argumentación en diferentes actividades escolares; para el desarrollo de estos procesos es necesario implementar la transversalización de las actividades escolares, ya que esto en palabras de Camps (2003) “les exige aprender nuevos usos verbales” (p.3); evidenciando así que la producción textual puede recobrar sentido cuando se permite que forme parte de un entorno donde la escritura este en las

diversas situaciones diarias, para lo cual se debe abrir espacios para explorar y conocer los diversos tipos de texto que usamos en la vida cotidiana, así como también participar en situaciones donde se emplee el lenguaje escrito.

Por lo expuesto anteriormente, es relevante considerar que el implementar la práctica de la producción escrita en otras áreas de conocimiento diferentes al lenguaje es en cierta forma tomar conciencia del aprendizaje y la formación integral del estudiante, fortaleciendo en ellos su capacidad crítica, argumentativa, creadora y expresiva; concordando así con lo planteado por Cuervo y Florez (1998) citados en la investigación realizada por Flòrez , et al (2006):

La escritura es un recurso cultural que no puede estar solo al servicio de las actividades para el colegio, y no está restringido a la asignatura de español y literatura por lo tanto, debe mantenerse como parte de los recursos culturales asequibles a las personas. (p.127).

Es justamente del problema anteriormente planteado de donde surge este trabajo de investigación, el cual pretende dar respuesta a las preguntas: ¿Cuál es la incidencia de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de reseñas críticas de obras de arte con los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela, Sede los Guamos? ¿Qué transformaciones que se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

El objetivo general de este trabajo es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de reseñas críticas de obras de arte con los estudiantes de grado segundo de una Institución Educativa oficial del municipio de Dosquebradas, y reflexionar sobre las prácticas de la docente investigadora, a partir de la implementación de la

misma. Además se plantean los siguientes objetivos específicos: a) Evaluar el nivel de producción de textos argumentativos de los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica; b) Diseñar la propuesta didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos argumentativos tipo reseña; c) Implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje; d) Evaluar el nivel de producción de textos argumentativos de los estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica. e) Identificar las transformaciones que genera la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos argumentativos.

Este informe se encuentra estructurado mediante seis capítulos que son: Primero: Presentación, donde se tejen la introducción, el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos; segundo: Marco teórico, se exponen los tópicos conceptuales que fundamentan la investigación; tercero: Marco metodológico, allí se da a conocer el tipo y diseño de investigación, se exponen las características de la población y la muestra, así como también se formulan las hipótesis y se presenta la operacionalización de las variables, tanto la dependiente como la independiente, para finalizar explicitando las técnicas de recolección de la información y las fases que componen el proyecto; cuarto: Análisis de la información, es el capítulo que se refiere a los resultados obtenidos por la docente investigadora con respecto al Pre –Test como al Pos – Test, además da a conocer las reflexiones sobre la práctica pedagógica de la docente durante el desarrollo de la secuencia didáctica desde una perspectiva cualitativa, a partir de lo registrado en el diario de campo y del análisis de las categorías de reflexión. Finalmente se plantean las conclusiones y recomendaciones.

2. Marco teórico

En este apartado se exponen los tópicos que fundamentan la presente investigación los cuales son: el lenguaje, lenguaje escrito, modelos de producción textual, el texto argumentativo, la reseña, enfoque comunicativo, secuencia didáctica y las prácticas reflexivas. Estos conceptos se basan en los planteamientos de diversos teóricos, dentro de los cuales se encuentran; Vigotsky (1987), Ferreiro (1982), Jolibert (2009), Álvarez (2001), Palmer (2005), Hymes 1972, Camps (2003), Schön (1998).

2.1. El lenguaje

El lenguaje es una actividad inherente al ser humano, está inmerso en diversos aspectos de la vida diaria. Cuando se habla de lenguaje se refiere a la capacidad que tienen las personas para expresar sus pensamientos y comunicarse.

Sin embargo, la forma de comunicación humana resulta ser mucho más amplia y variada, el hombre posee la capacidad de comunicarse a través de distintos sistemas tales como el lenguaje gestual, el escrito y especialmente el oral, que le permiten comunicarse de una manera más autónoma.

Cabe resaltar que aprender a hablar no es solo aprender a combinar sonidos y palabras con significado, sino que también es aprender a usar y a entender las palabras de acuerdo a las circunstancias personales, físicas, sociales y el entorno en las que se producen.

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) define al lenguaje como:

una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana ya que gracias a él, los seres humanos han creado un universo de

significados con los cuales ha buscado respuestas al porqué de su existencia, han interpretado el mundo y lo han transformado de acuerdo a sus necesidades, han construido nuevas realidades, han establecido acuerdos para convivir con sus congéneres y han expresado sus sentimientos (2003, p.18).

En esta misma dirección nos hace entender que el lenguaje cobra un doble valor en la vida del ser humano; un valor subjetivo y un valor social (MEN, 2003, p.19).

El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano como individuo, en tanto se establece como una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, pues le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es tomar conciencia de sí mismo.

En cuanto al valor social, el lenguaje se torna a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales; estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de vida social y cultural (MEN, 2003. p.19).

Es por eso que el estudio del mismo no solo es la disertación de cómo se adquiere una adecuada estructura gramatical, sino que también es el análisis de cómo se desarrolla ese uso comunicativo por el ser humano, puesto que cada persona dependiendo del contexto reflexiona de maneras distintas para construir su propio lenguaje. Este sistema gramatical se evidencia desde los primeros años de vida y se va perfeccionando en la escuela, donde adquiere mayor relevancia cuando es utilizado en situaciones reales y funcionales a través de experiencias comunicativas permanentes.

Vigotsky (1978) señala al lenguaje como un mediador, ya que a través de éste el individuo desarrolla su capacidad de pensamiento y su inteligencia práctica; también puede verse como el

instrumento principal del desarrollo humano ya que cumple una función comunicativa y social la cual puede mediar a través de la cultura. De acuerdo con dicha perspectiva el ser humano es ante todo un ser cultural, para Vigotsky la cultura se establece como el determinante primario del desarrollo de cada sujeto, siendo el hombre el único capaz de crear cultura, de adquirir y desarrollar en ella los contenidos del pensamiento a través de la interacción social

En este sentido de acuerdo con lo planteado por Castillo y Castillo (2003) dentro del proceso de interacción social, la escuela cumple una función primordial porque es en ella donde se promueven espacios para que los niños construyan su propio lenguaje desde los primeros años, creando situaciones comunicativas de manera permanente en todas las áreas del programa escolar. Al respecto los autores afirman:

“lenguaje tiene un sentido amplio. Esto se refiere a que adquiere distintas funciones como la de ser un medio eficaz de comunicación, un instrumento de socialización y contribuir en la adquisición de conocimientos”. (p.115).

Ahora bien, una vez establecida la importancia social y las funciones comunicativas del lenguaje, se continúa sustentando los conceptos referentes al lenguaje escrito teniendo en cuenta que es el énfasis del presente proyecto de investigación.

2.2. Lenguaje escrito

El lenguaje y la comunicación se constituyen como aspectos relevantes para desarrollar los procesos de lectura y escritura, los seres humanos se relacionan socioculturalmente gracias al lenguaje, el cual les permite construir su identidad y relacionarse con el mundo e insertarse en la comunidad a la que pertenecen, construyendo así una visión comunicativa, cognitiva, afectiva y estética del universo que les rodea.

Dentro del acto comunicativo juega un papel importante la oralidad y la escucha, ya que a través de ellas los individuos intercambian y construyen significados con los otros, lo cual les permite exteriorizar sus vivencias, ampliar de manera progresiva la comprensión de la realidad así como también producir cada vez mensajes más elaborados que pueden ser expresados no solo de forma oral sino también de forma escrita.

El lenguaje escrito es asumido pues como un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Vygotsky (1979). Es a través de la expresión escrita como los individuos se comunican, usando códigos gráficos con significado propio para transmitir realidades y sentimientos que pueden perdurar en el tiempo.

Para Vygotsky (1985), citado por Schneuwly (1992) no existe una definición explícita de lenguaje escrito, sin embargo existen numerosas observaciones realizadas por el autor que permiten reconstruir una concepción del mismo. Es así como este teórico destaca las siguientes particularidades:

Aprender a escribir significa “el paso al lenguaje abstracto al lenguaje que utiliza no ya las palabras sino las representaciones de las palabras”, a la “simbolización de los símbolos sonoros, es decir (a la) simbolización en segundo grado”. (Schneuwly, 1992, p.49-50). Escribir se convierte entonces en la inscripción sobre el papel de los sonidos escuchados, o las palabras que se usan para nombrar los objetos.

Potra parte, Ferreiro (1982) en su artículo Procesos de adquisición de la lengua escrita en el contexto escolar, plantea que los niños son constructores de conocimiento desde su comienzo. Siempre han tratado por si mismos de encontrar respuestas a problemas muy difíciles y

abstractos, están constantemente construyendo objetos complejos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos. (p.1).

Teniendo en cuenta el planteamiento de Ferreiro en relación con el lenguaje se puede entender que los seres humanos están inmersos desde sus primeros años de vida en la cultura de lo escrito, es por eso que desde muy temprana edad empiezan a escribir y a leer lo que escriben a su manera, desde su propia comprensión, a partir de ahí la escritura puede ser vista como una forma de expresión que le permite al sujeto acercarse a la cultura en la cual está inmerso adquiriendo de esta manera un valor social y cultura.

Partiendo del planteamiento de Ferreiro quien toma el sistema de escritura como objeto de conocimiento se puede entender que si bien la lengua escrita está implícita en todos los ámbitos sociales y culturales de los seres humanos, necesita de una agencia que le permita perfeccionarla, siendo la escuela ese agente generador de espacios apropiados para el desarrollo de la cultura de lo escrito y para la utilización de procesos como la asimilación, transmisión, socialización, representación social y cultural, entre otros , teniendo en cuenta que: “Escribir es un proceso social es individual en el que se configura un mundo, y se pone en juego saberes, competencias, intereses, determinados por un contexto sociocultural” .(Sanchez etal., 2008, p.18).

Las experiencias previas y el entorno inmediato de los individuos influyen en la adquisición del lenguaje escrito de cada uno de ellos, es decir que la apropiación de una lengua escrita depende de lo que cada quien ve y escucha en su entorno inmediato. Sin embargo se hace necesario la enseñanza de un proceso de lectura y escritura para poder construir de una forma adecuada los significados que nos ofrece la cultura y que son transmitidos a través del lenguaje.

No obstante, la escritura ha sido estudiada desde diversas perspectivas a lo largo de la historia, de ahí que hayan surgido modelos propuestos por autores que aportan a la significación del proceso composicional. A continuación se abordará dicha evolución del concepto.

2.3. Modelos de producción textual

De acuerdo con lo planteado por Caro, un modelo es entendido como un fundamento y como un soporte de la relación entre disciplinas. Así pues, un modelo puede verse como esa construcción teórica que es desarrollada para entender las diferentes posturas con respecto a determinada disciplina. “Un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida” (2005, p.2). A continuación se realiza un análisis de los diferentes modelos que intervienen en la producción escrita y que determinan su enseñanza.

Con respecto a los modelos por producto, se entiende que estos modelos se centran en la competencia del estudiante desde una perspectiva principalmente lingüística, la cual de acuerdo con lo planteado por Mata (1997) puede ser entendida desde dos dimensiones: La dimensión micro estructural que teoriza el uso de las reglas gramaticales y la ortografía y la dimensión macro estructural, la cual enfatiza en el uso de la lengua y las necesidades comunicativas del estudiante, primando la importancia del uso de textos relacionados con el contexto inmediato de los estudiantes permitiéndoles de esta forma que sus escritos tengan mayor sentido.

Por su parte Rhoman y Wlecke (1964, citado por Camps, 1990) proponen los modelos de redacción por etapas, en los que se enmarca el proceso de la composición escrita en una serie secuencial de tres etapas: pre escritura o etapa previa, escritura o redacción y reescritura o etapa definitiva, entendiendo así que la escritura más que un producto es un proceso que evoluciona, donde quien escribe interactúa constantemente con su texto para poder ser perfeccionado

“convirtiendo así al maestro en un mediador quien proporciona a sus estudiantes ayudas didácticas que aumentan sus competencias para componer”. (Caro, 2005, p.23).

Ahora bien, según lo planteado por Camargo et al., (2011) los modelos por procesos consideran la escritura como una actividad compleja compuesta por varias dimensiones, en las que intervienen diferentes procesos mentales los cuales no están ligados a un orden secuencial sino que pueden desarrollarse en cualquier momento, convirtiendo a la producción escrita en una herramienta con la que se puede expresar lo que se piensa, y en “un estimulante en la elaboración del pensamiento”. (Cano, 2005, p.25).

En relación con lo anteriormente expuesto, el modelo de producción escrita planteado por J. Hayes y L. Flower (1.980) es uno de los modelos más estudiados, ya que concentra su atención en los procesos de producción, permite que los docentes puedan identificar los distintos métodos de pensamiento que desarrollan los estudiantes en el momento de redactar un escrito. En este modelo se plantean tres elementos esenciales:

el contexto de la tarea o ambiente de trabajo en donde se tienen en cuenta el destinatario y las motivaciones que tiene el escritor en el momento de realizar el ejercicio, los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos relacionados con el tema y tipos de texto y los procesos de escritura que tienen que ver con la elaboración del discurso, la organización de las ideas a la hora de escribir y la revisión del mismo a través de la relectura (Caro, 2005, p.25).

A su vez, dentro de la composición escrita existen modelos que perciben a la escritura como un proceso cognitivo y una práctica social, tal es el caso del modelo de CH. Candlin y K. Hyland (1999), quienes se interesaron por entender los procesos que tiene la escritura cuando es llevada al ambiente escolar y cuando es usada en la cotidianidad.

Como complemento de los modelos por procesos surgen los modelos contextuales o ecológicos, los cuales perciben a la composición escrita como “un proceso comunicativo que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla”. (Cano, p.40). Estos modelos buscan introducirse en los aspectos sociales para de esta forma entablar situaciones de apoyo y de negociación de significados entre maestro y estudiantes en el ejercicio de la escritura.

Con respecto al trabajo por proyectos dentro del aula , Camps (2003) plantea un modelo de producción escrita que permite la interacción y el trabajo en grupo, apoyándose en Petitjean (1985) en el que expone las siguientes consideraciones: 1. El trabajo por proyectos permite a los aprendices descubrir la funcionalidad de los escritos en situaciones de comunicación; y 2. La relación directa con las situaciones de aprendizaje les ayuda a hacerse conscientes de la escritura como un proceso que exige la utilización de estructuras lingüísticas y de un metalenguaje. (Cano, 2005 p.36).

Es así como a partir de lo anterior Camps plantea la secuencia didáctica como herramienta de trabajo encaminada a propiciar espacios para aprender acerca del lenguaje escrito visto desde una perspectiva lingüística o desde una perspectiva discursiva.

Por otra parte el modelo didáctico se fundamenta en los postulados de Álvarez (2005), Chevallard y Charaudeau, Halliday y Hasan (1994), Mas y Turco (1991). Estos autores proponen diferentes enfoques enmarcados dentro del mismo modelo, coincidiendo en enseñar la escritura de una manera diferente, teniendo como base situaciones problemas que permitan “despertar en los estudiantes la capacidad y habilidad para escribir, tanto por la posibilidad de

construcción que la escritura ofrece, como por su influencia en el desarrollo del saber científico y espontáneo”. (p.43).

Dentro de los modelos didácticos se enmarca también el modelo Didactex (2003), el cual retoma lo realizado por J. Hayes y L. Flower (1980), en este modelo se resalta la importancia de los factores cognitivos, su relación con la sociedad y la cultura. De la misma forma destaca la didáctica en la producción de textos, su intervención activa en la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo la escritura de textos como un proceso complejo en el que intervienen un conjunto de factores diversos.

En última instancia se exponen los modelos lingüístico – pedagógicos, los cuales basados en las concepciones teóricas de Bucheton (1997), emergen como reacción opuesta al método utilizado por los modelos didácticos al momento de construir un texto, resaltando la importancia de la relación estudiante – maestro en el momento realizar un escrito, señalando que es a través de la apreciación subjetiva y los juicios objetivos del maestro sobre el texto de su alumno que el mismo puede construir un escrito más profundo el cual se va desarrollando constantemente durante la interacción misma.

A partir de las concepciones de escritura que subyacen a los modelos anteriormente mencionados, es importante aclarar que esta investigación acoge los postulados de Jolibert (2002) quien considera la escritura como un proceso complejo y además reconoce la importancia de la situación de comunicación en la formación de un escritor. A continuación, se presenta su propuesta.

2.4. Josette Jolibert y la producción escrita

Desde un punto de vista cognitivo la producción de textos es una actividad intelectual que como cualquier otra necesita de técnicas, elementos o contenidos para poder llevarse a cabo. Jolibert (2009) en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, presenta dos perspectivas conceptuales en cuanto al acto de la producción escrita se refiere:

En la vida corriente escribir es producir “de verdad” textos denominados “auténticos”, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de utilización; es comprometerse en un proceso dinámico ligado a la necesidad de actuar, y en el cual la afectividad y las relaciones sociales desempeñan el rol de motores estimulantes, y a la vez, de limitaciones. (p.54).

Desde el punto de vista de la actividad intelectual: escribir es una actividad de resolución de problemas, es decir de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) en donde para construir el texto el lector o el “que escribe” debe relacionar entre si todos los tipos de indicios que percibe (contexto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos de su proyecto” (Jolibert, 2009, p.54).

A partir de estas concepciones la autora elabora una serie de herramientas pedagógicas con las que pretende que los niños empiecen a elaborar y producir textos de una forma autónoma, y que a su vez sean capaces de adaptarlos a las diversas situaciones en las que puedan encontrarse.

Es así como Jolibert plantea cinco tópicos relevantes para la construcción de textos: en primer lugar plantea unos objetivos que permitan que los estudiantes en su proceso de producción adquieran conciencia en cuanto a la utilidad que tiene la escritura dentro de la vida cotidiana, la importancia que tiene el dominio adecuado de la escritura y tercero el placer que le puede provocar la producción de un escrito.

En segunda instancia la autora resalta la importancia de tener una representación dinámica como sujeto que escribe, reconociéndose como enunciador de sus escritos, siendo este mismo el que conduce su propio aprendizaje. En relación con el autor o enunciador del texto, Bakhtine y Bourdieu (citados por Jolibert, 2002) argumentan que las relaciones de este con el destinatario se ven inmersas en las relaciones sociales de poder, funciones y estatus; lo que permite que existan desafíos reales de comunicación.

En tercer lugar se explicita la relevancia de tener una representación precisa de la tarea que implica escribir, para lo cual es necesario buscar el texto adecuado para cada situación, elaborar una estrategia global para la construcción del texto, utilizar todos los instrumentos de los que se dispone, y conocer y diferenciar los niveles que existen para analizar un texto. Respecto a esta actividad afirma que:

(...) realizar esta experiencia personal de escritura supone que la práctica que se tiene en su producción debe ser -a lo largo de la escolaridad básica- regular, diversificada, contrastada, permanentemente reajustada: ella nace de la familiaridad cotidiana con la producción efectiva de textos, unida a una reflexión metalingüística rigurosa sobre el funcionamiento de los textos y del lenguaje (2009, p.17).

Como cuarto punto se presentan los aspectos claves para tener en cuenta antes y durante la producción de un texto dado en una situación definida, tales como la situación de comunicación y la representación previa del producto final que desea producir, teniendo en cuenta la importancia de delimitar los elementos que componen a la superestructura, la lingüística textual y la lingüística oracional.

En quinto lugar se expone el conocimiento socio económico de la escritura, donde se pretende dar a conocer a los niños el mundo de lo escrito como un mundo integral donde

intervienen diversos factores para la producción de un texto como el factor social, cultural, económico e industrial.

En este sentido la misma autora explica las bases teóricas lingüísticas y sicolingüísticas las que permiten entender en detalle la construcción de un escrito:

Con respecto a la situación de producción y su caracterización por parte del enunciador, se requiere percibir a la competencia de comunicación como una competencia “estratégica” que permita adquirir un dominio práctico del lenguaje en situaciones reales; es a partir de ahí que Jolibert le asigna tanta importancia al hecho de que siempre exista un desafío real y un destinatario efectivo en sus escritos, y al hecho de que los alumnos perciban que un destinatario no es un simple receptor sino un verdadero colaborador de un texto (2009, p.25-26).

Ahora bien, en cuanto a la producción de textos y el proceso de textualización, se destacan tres operaciones fundamentales en el desarrollo de esta actividad: en primer lugar “la planificación textual”, en la que se debe considerar al destinatario y la finalidad del escrito; en segundo plano “la textualización”, la cual toma en cuenta los procesos necesarios para organizar un texto tales como los tiempos verbales, la conexión, la coherencia, entre otras. Y por último “la relectura de los textos”, que debe hacerse durante la producción una vez finalizado el texto.

En tercer lugar Jolibert establece una clasificación de los tipos de textos, donde se resalta la importancia de realizar una jerarquización de los mismos, para de esta manera facilitar el acceso a ellos por parte de los estudiantes y permitirles así participar como lectores y productores de diferentes escritos.

En este sentido, dentro de las bases lingüísticas planteadas por la autora, se encuentra también la superestructura o el esquema tipológico, la cual es vista como el principio que organiza al discurso, que posee un carácter jerárquico que define la "sintaxis global" del texto.

Se establece también el concepto de la gramática textual, la que puede plantearse como la relación que tienen las estructuras del lenguaje con la estructura y la superestructura de un texto, en la cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos: las opciones pertinentes, quienes definen lo que hay que explicar y realizar para cada tipo de escrito, y los encadenamientos que se refieren al uso adecuado de los nexos y la organización del lenguaje.

Finalmente, Jolibert (2009) plantea una serie de estrategias de aprendizaje entre las cuales se destacan la pedagogía de la tarea, el desarrollo de actividades convergentes y el módulo de aprendizaje.

En la primera estrategia denominada la pedagogía de la tarea, permite entender que toda actividad realizada debe tener estrategias claras para realizarla tales como: el propósito de la tarea, escoger el tipo de texto de acuerdo a las necesidades de comunicación, las etapas sucesivas en las que se aclaran que operaciones se deben llevar a cabo, la distribución del tiempo, los instrumentos que se deben construir y la relación entre profesor alumno y la evaluación que no es más que el producto final donde se evalúa todo el proceso llevado a cabo en la tarea y la funcionalidad de la situación de comunicación.

En cuanto al desarrollo de las actividades convergentes, la autora define a la “producción cotidiana auténtica en situación como punto de partida” (Jolibert, 2009, p.42), la cual se puede dar al escribir un poema o redactar una carta, etc. Con respecto a esta actividad Jolibert afirma que; “Aquí “se aprende haciendo”; pero también se detectan y se enfatizan aspectos que necesitan de un aprendizaje más sistemático” (2009, p.43).

Como última estrategia se encuentra el módulo de aprendizaje el cual se puede definir como:

Un módulo es un trabajo a lo largo del tiempo. Se lleva a cabo en numerosas sesiones, elaboradas cada vez con precisión y no inter-cambiables. Según el tipo

de texto trabajado y según las disponibilidades y las urgencias de las clases, estas sesiones pueden realizarse en dos días o en una semana o al contrario, extenderse a lo largo de un mes, de un trimestre (la novela corta) o incluso durante todo el año (poemas. (2009, p.45).

Una vez explícitas estas estrategias, cabe resaltar que en la presente investigación se tomaron en cuenta tres de las dimensiones anteriormente expuestas, las cuales fueron: Situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Con respecto a la situación de comunicación, se hace referencia al conjunto de los elementos que intervienen en un acto comunicativo donde existe un emisor, un destinatario, un propósito y un mensaje definido (Jolibert, 2003). Para efectos del presente proyecto, esta dimensión se trabajó teniendo en cuenta tres indicadores: enunciador, propósito y contenido del texto; siendo el enunciador quien escribe el texto y presenta un lenguaje especializado para hacerlo, el propósito la finalidad de la producción escrita y el contenido del texto el tema del que se va a escribir.

Ahora bien, la dimensión de Superestructura es definida por Jolibert (2003) como la dinámica interna, la lógica de la articulación de las diferentes partes del texto que se va a producir (Jolibert, 2003), en el caso del presente proyecto se tiene en cuenta la superestructura de la reseña, la cual está compuesta por las siguientes partes: identificación, donde se menciona aspectos importantes a la hora de reseñar como el título, el autor y el año; resumen, donde se escriben las ideas centrales sobre el texto o la obra que se está reseñando; y crítica, que es el juicio valorativo del autor con respecto a la obra (Palmer, 2005).

Finalmente la dimensión de lingüística textual hace alusión a la manera como el autor del texto utiliza en el mismo las opciones de enunciación, relacionadas con la persona, interviniendo

también la coherencia dada por la progresión temática y el uso de los conectores lógicos (Jolibert, 2003).

Con respecto a la coherencia la autora la expresa como la presencia o el dominio de un tema, el cual va tejiendo el sentido a lo largo del texto. Por otra parte la persona hace referencia al posicionamiento desde donde habla el autor, tal es el caso de la reseña donde se hace uso de la tercera persona. Por último los conectores lógicos, los cuales son definidos como palabras o expresiones que se utilizan para entrelazar las ideas en el texto.

Es así como a través del desarrollo de estas dimensiones se pretende crear estrategias que les permitan a los estudiantes producir textos de forma pertinente , motivo por el cual resulta relevante desde la propuesta de Jolibert el abordaje de un texto en particular, en este caso el texto argumentativo que se expone a continuación.

2.5. Texto argumentativo

La argumentación desde el punto de vista de Teodoro Álvarez (1997) toma relevancia en la medida que la sociedad hace un uso cotidiano de ella, desde dar consejos, recomendaciones pedir explicación en el diario vivir, hasta y de forma especializada en los círculos políticos, profesionales, del derecho, etc. Su utilización en aumento constante se lleva a cabo gracias a, según Álvarez “la presencia cada vez mayor en los contenidos de instrucción de valores sociales tales como la participación democrática y el ejercicio del uso de los derechos cívicos del ciudadano en una sociedad que pretende ser cada vez más participativa” (2001, p.47).

En este sentido la argumentación toma papel protagónico por su capacidad de persuasión convencimiento y sugestión. Utilizado principalmente en el ámbito de la publicidad y explotado también en los discursos políticos y gubernamentales, se hace entonces evidente la apremiante

necesidad de promover su utilización en los salones de clase, ya que su uso se da de manera cotidiana.

Es así como para hablar de los enfoques del estudio de la argumentación, se tiene en cuenta los dos los puntos de vista analizados por Teodoro Álvarez. Por un lado retoma autores como Meyer (1982) y Moeschler (1985) de sus estudios resalta la interrelación entre lo explícito y lo implícito dentro de la argumentación, el contenido y la contextualización, lo anterior enmarcado desde de la percepción de la inferencia como contexto dentro de la lógica del mundo en el que habitamos, la interacción comunicativa y la actitud de quienes participan.

Por otro lado considera los estudios de Anscombe, Ducrot y Plantin (1996), su enfoque se define como la argumentación en la lengua y la relación que se “establece entre dos enunciado pertenecientes a un discurso” (Álvarez, 2009, p.49). Hace además una afirmación cuando explica la diferencia de la argumentación con la lengua y en la lengua, en este sentido afirma que:

Desde el momento en que hablamos, ya estamos argumentando, en cuanto que toda palabra es el resultado concreto de la enunciación en situación, pues lo que quiere decir es lo que quiere hacer decir al otro, para transformar su manera de ver las cosas o para hacer actuar de otra manera (Álvarez, 2001, p.50).

En cuanto a la estructura de los textos argumentativos Álvarez (2001) condiciona la argumentación a la necesidad de una “situación de desacuerdo”, un contraargumento o contra discurso, el cual puede ser verbal o incluso no verbal como es el caso de un gesto o una actitud de desaprobación o asombro.

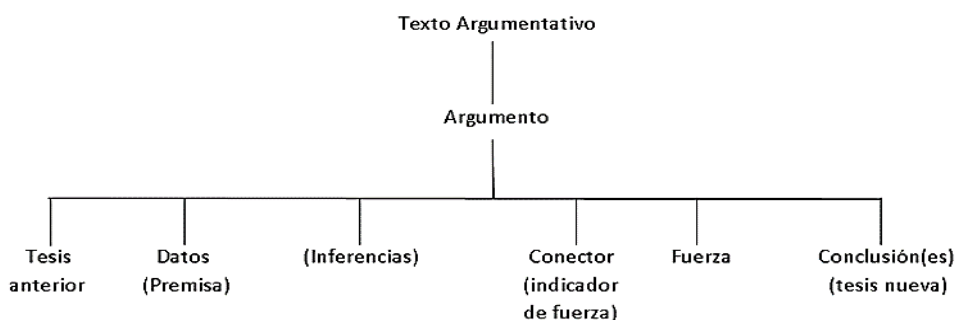
Además hace diferencia en la composición de la argumentación “el marco o situación pragmática en el que se desarrolla” en este, intervienen muchos factores, los cuales hacen parte de una situación comunicativa, y por otro lado la “estructura de la argumentación”, donde se

estudia el argumento, la inferencia, la tesis la conclusión y su distribución dentro del texto, el predominio en cuanto a la frecuencia de las proposiciones argumentativas, y la intencionalidad del hablante. Estas son algunas características que permiten su clasificación como texto argumentativo.

Ahora bien, además de las características nombradas anteriormente, el texto argumentativo está formado por cuatro secciones las que se explicitan a continuación:

1. Introducción: en este punto se presenta el tema y busca el convencimiento y la aceptación del auditorio de la tesis que se expone, utiliza para este propósito frases y recursos claves, con el cual sustenta la intervención, es el caso de referirse a valores compartidos o tradiciones, autoridades, precedentes, etc.
2. Exposición de los hechos: narración de los hechos en los que se basa el emisor para persuadir a su favor al receptor, se destaca la presentación de datos, imágenes y otros medios para este objetivo.
3. Exposición de los argumentos; encaminados a defender la tesis del emisor y refutar los argumentos de la parte contraria.
4. Conclusión: en la que se recalca lo más importante de lo expuesto y finaliza dando mayor fuerza a su argumento.

2.5.1. Esquema del texto argumentativo



(Tomado del texto “textos expositivo – explicativos y argumentativos, Álvarez 2001 p.52)

En este esquema planteado por Plantin y Adam (1992), se observan seis componentes los que según el contexto en el que se apliquen, la argumentación puede encontrarse en desorden o incluso alguno no aparecer, lo cual se encuentra subyugado a la interacción de los participantes, los implícitos y la intencionalidad.

En este sentido el autor señala que al abordar el análisis de los tipos de textos argumentativos se distinguen varios tipos de argumentación; “oral y escrita; coloquial (principalmente oral) y formal (mayormente escrita). De la misma manera se encuentra los basados en la definición, la analogía (comparación con modelos) y la autoridad (apoya la verdad de la conclusión en quien hace el anuncio y su competencia o autoridad).

Finalizando la definición de argumentación desde la perspectiva de Teodoro Álvarez se explicita que la argumentación se encuentra no solo en nuestras actividades cotidianas sino que también se ve reflejada en nuestro contexto encontrándola en el ámbito urbano y comercial, a lo que el autor denomina “argumentación publicitaria” el cual busca siempre “seducir a un público adoptando cualquier estrategia con tal de que sea eficaz”. (Álvarez 2001, p. 57). Este tipo de forma argumentativa se puede dar de forma impresa o audiovisual, teniendo cada una ciertas características que las identifican.

Así las cosas, teniendo en cuenta la perspectiva de Álvarez con respecto a la argumentación, se escoge a la reseña como el tipo de texto argumentativo central de la investigación, exponiendo el concepto y características de la misma en el siguiente apartado.

2.6. La reseña

De acuerdo con el artículo de Ramos (2012) la reseña es una representación oral o escrita, en la que se plasma la evaluación y/o descripción de la obra de un autor después de revisar su libro, película, exposición, obra de teatro, pieza musical, etc.

A su vez Palmer (2005) en su módulo *los elementos fundamentales de una reseña* presenta tres definiciones básicas sobre el tema:

Hay diversas y variadas definiciones de lo que es una reseña. De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española una reseña es “una narración sucinta. Noticia y examen de una obra literaria o científica” (1955). Mientras que el Pequeño Larousse ilustrado nos dice que es “una noticia y análisis somero de una obra literaria.” (895) Por otro lado, el Publication Manual of the American Psychological Association establece que “las reseñas, incluyendo el meta-análisis, son una evaluación crítica de un texto publicado (p.5).

Con base a lo anterior la reseña puede definirse como un escrito que pretende dar una visión general y crítica de una obra, la cual se caracteriza por su objetividad, su capacidad de síntesis, su capacidad de análisis y por poseer una valoración sustentada. A través de este tipo de texto argumentativo se puede tener un acercamiento al autor y a su obra y de esta forma poderlos ubicar dentro de un tiempo y un espacio determinado.

Por otra parte la reseña admite dos juicios sobre el objeto a reseñar los cuales pueden ser positivos o negativos dependiendo del autor; en este sentido Carlos Sabino ofrece otra definición, en la que sustenta que “el objetivo de una reseña es que alguien que no ha leído el texto, pueda hacerse una idea lo suficientemente clara y completa de él” (1994, p. 1).

Es así como teniendo en cuenta el contenido se pueden reconocer diferentes tipos de reseña entre las que se encuentran la informativa: la cual busca profundizar el conocimiento que se tiene

sobre el producto reseñado. Comparativa: en la que se comparan dos o más objetos reseñados, identificando sus puntos convergentes y diferencias. Valorativa: presenta la opinión personal de quien reseña quien de esta forma valora lo reseñado emitiendo un juicio positivo o negativo según su criterio. Motivadora: utilizada para invitar al lector al producto reseñado en la cual se resalta los aportes que hace el autor a la misma. Confirmativa: se usa para confirmar una opinión ya formada sobre el producto reseñado.

Sabino (1994) considera que al ser la reseña un texto de opinión se ordena siguiendo una estructura argumentativa que inicia con la definición del objeto a tratar, la toma de posición la cual se justifica contrastando diversos argumentos o basándose en opiniones personales y se cierra confirmando la posición adoptada.

En este sentido reseñar implica, “en primer lugar, haber comprendido el objeto para poder extraer lo esencial del contenido, aunque también se debe cumplir con ciertos requisitos formales relacionados con la estructura discursiva de este tipo de texto”. (Sabino, 1994, p.3). A continuación se presentan los elementos que componen la estructura de una reseña tomando como referencia la estructura de Palmer (2005).

2.6.1. Referencias bibliográficas

Comprende la ubicación del autor y su obra en tiempo y espacio (Palmer, 2005, p 9), consta de dos subcategorías: el título y la presentación. El título incluye el nombre del autor, título de la obra, lugar de edición, editorial, fecha de publicación y número de páginas. Si se tratara de una reseña sobre un medio que no pertenece al género escrito, como es el caso de las películas, obras o presentaciones, entonces se presentan datos como el título, el director y otros elementos que identifiquen el objeto del cual se habla.

2.6.2. Resumen

Se hace una descripción (resumen y síntesis) del elemento a reseñar, se habla del autor, la obra y sus técnicas. A su vez este apartado está dividido en cuatro categorías o fuentes:

Antecedentes del autor: se escribe en un párrafo, la información que se tiene sobre el creador del objeto a reseñar, fuentes utilizadas, donde se consignan los datos sobre los recursos en los que se basó el autor para llevar a cabo su trabajo; método de trabajo: se refiere a las estrategias y técnicas que usa el autor en sus textos u otros tipos de presentaciones, pero específicamente se mencionan aquellas que aluden al objeto a reseñar; *propósito*: se especifican los objetivos y finalidades del autor al escribir su texto o al presentar su obra; *organización de la obra*: se incluye la información que describe la forma en la que la obra está ordenada y *contenidos*, donde se comenta sobre los temas tratados en la obra lo cual debe hacerse de manera descriptiva, breve y clara.

2.6.3. Evaluación

Es considerada una de las partes más importantes de la reseña, puesto que en ella se encuentra el juicio valorativo que se hace sobre la obra, remarcando así sus aciertos y limitaciones.

En última medida cabe resaltar que la forma que predomina en el discurso de la reseña es la estructura enunciativa y argumentativa, ya que se pretende informar por una parte y por otra convencer acerca de los méritos y debilidades del producto reseñado.

Una vez expuesta la revisión teórica referente a la reseña, se desarrolla a continuación el eje temático concerniente al enfoque comunicativo que se vincula con la concepción del lenguaje asumido en el presente estudio.

2.7. Enfoque comunicativo

Rincón (2004) plantea que los seres humanos desde los primeros años vamos adquiriendo y desarrollando una capacidad relacionada con el saber cuándo podemos hablar y cuando debemos callar, así como también sobre con quién, para qué, y en qué forma hacerlo; es así tal como él lo indica que:

Desde niños adquirimos un conocimiento no sólo de la gramática de nuestra lengua materna sino que también aprendemos sus diferentes registros y su pertinencia; somos capaces de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación nuestra y la de los otros. (Rincón 2004, p.100).

En este sentido el acto comunicativo es visto como una competencia integral del ser humano ya que involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y sus usos, y con los demás sistemas de comunicación en general los cuales están ligados a una experiencia social, a unas necesidades, a unas motivaciones y a una acción.

Tomando como base lo anterior el enfoque comunicativo se desarrolla con el propósito fundamental de establecer la comunicación, la lengua es vista como un sistema para la expresión de significados y su función primaria es la interacción y la comunicación. (Rincón 2004).

Así entendidas, las lenguas dejan de ser meros sistemas semióticos abstractos, inmanentes, ajenos a las intenciones y a las necesidades de los hablantes, y se convierten en teatros, en espacios de representación, en repertorios de códigos culturales cuya significación se construye y se renueva de manera permanente por medio de estrategias de participación, de cooperación y de convicción. (Rincón 2004, p.101).

De acuerdo con los lineamientos curriculares del área de lenguaje planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el enfoque comunicativo integra dentro del mismo a la competencia comunicativa la que con base a lo planteado por Hymes (1972), es referida al uso

del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados...es la capacidad de elaborar enunciados teniendo en cuenta no sólo que su significado y su gramaticalidad sean correctos, sino que también sean socialmente apropiados (MEN 2003, p.25).

Es así como tomando en cuenta lo planteado por Hymes la competencia comunicativa establece las reglas sociales y culturales que determinan un uso del lenguaje; la cual requiere no solo de la habilidad para manejar una lengua, sino también saber ubicarse en el contexto comunicativo de cada comunicad en particular, así como también en sus diferentes formas sociales, culturales e ideológicas.

De esta manera el enfoque comunicativo para su desarrollo desde el proceso de enseñanza y aprendizaje toma las necesidades del estudiante las que determinan las aptitudes que el mismo desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), por medio del uso de documentos auténticos de la vida habitual los cuales permiten un mejor desarrollo de la competencia comunicativa. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones de comunicación de la cotidianidad, respetando los códigos socio-culturales. Así, los alumnos serán los protagonistas de su aprendizaje y tendrán la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación y de aprendizaje basados en contextos reales que faciliten la interacción social entre los mismos.

En consecuencia de lo anterior, se establece a la secuencia didáctica como estrategia didáctica que involucra propuestas comunicativas para alcanzar el objetivo propuesto en la presente investigación, la cual se sustenta en el siguiente tópico.

2.8. Secuencia didáctica

De acuerdo con lo planteado por Camps (2003), la secuencia didáctica (en adelante SD) es una estrategia que plantea una serie de actividades que se desarrollan ordenadamente, las cuales están encaminadas a cumplir unos objetivos de aprendizaje.

Siguiendo los planteamientos de la autora la SD se desarrolla en tres momentos o fases los cuales se explican a continuación:

En primer lugar se encuentra la Fase de planeación o preparación, en la que se define la tarea didáctica, el tipo de texto que se va a escribir y se determina la intención del texto y los destinatarios a los que va dirigido. Esta fase de acuerdo con lo planteado por Camps permite dar respuesta a ¿Qué se va a escribir?, ¿Con qué intención se escribirá? Y ¿Quiénes serán los destinatarios? Siguiendo la caracterización de esta fase de acuerdo con la autora se negocia con los estudiantes el contrato didáctico, se realizan actividades de motivación y se hacen los primeros acercamientos a lecturas de textos.

En segunda instancia está la Fase de ejecución que también se conoce como realización, en esta etapa se cumplen los objetivos trazados y se da inicio al desarrollo de actividades distribuidas en varias sesiones de trabajo que se realizan de manera secuencial. Para Camps (2003) en momento se trabaja en la producción del texto y en las características formales del mismo, además se realizan revisiones del mismo entre pares, entre estudiantes y maestro e individualmente para de esta manera poder iniciar con el proceso de re-escritura. Es importante resaltar que en este periodo se asume la escritura como un proceso de interacción entre el escritor y el texto donde el estudiante toma la posición de autor del mismo y aplica para su construcción estrategias que ha ido adquiriendo durante la SD.

Finalmente la Fase de evaluación la que se desarrolla durante el transcurso de toda la SD, ya que tiene en cuenta el proceso que se llevó a cabo para producir el texto más que el producto terminado. Lo anterior con el fin de que los estudiantes sean conscientes de su proceso particular de aprendizaje, siendo ellos mismos los que den respuestas a interrogantes como: ¿Qué hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? (Camps 2003).

Lo anteriormente expuesto evidencia que la enseñanza del lenguaje al igual que otras áreas de conocimiento requieren de una transformación en el momento de ser llevadas al aula, para que de esta manera cada práctica pedagógica permita que el docente la asimile como una práctica reflexiva, la cual se expone a continuación.

2.9. Prácticas reflexivas

La profesión docente puede ser entendida como una actividad de pensamiento la cual es a su vez reflexiva y artística, en la que se implementan aplicaciones técnicas para su desarrollo. Al respecto Schön (1997) citado en el artículo de Domingo Roget (2012) argumenta que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar.

Es a partir de este pensamiento que el autor propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica docente donde se tenga en cuenta diferentes procesos que algunos maestros llevan a cabo dentro del ambiente escolar, reflexionando sobre los mismos, permitiendo así que la reflexión sobre la acción sea el paso primordial para alcanzar la profesionalización docente.

Ahora bien, teniendo en cuenta los planteamientos de este teórico se puede entender que la reflexión sobre la acción está orientada a la búsqueda de estrategias que permitan solucionar y

satisfacer las necesidades reales del contexto escolar de manera efectiva, poniendo para ello los recursos intelectuales del docente.

“Schön concibe la reflexión -entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción”. (Roget, 2012 p.1). Partiendo de esta reflexión se puede entender que el autor explicita que el conocimiento teórico es fundamental dentro de la reflexión, sin embargo solo cobra sentido en el momento que se integra de forma significativa en los esquemas de pensamiento que el docente usa para el desarrollo de su práctica. Por consiguiente, de acuerdo con la consideración del autor el verdadero profesional docente es aquel que sabe enfrentarse a problemas de su naturaleza práctica usando sus reflexiones pedagógicas para la solución de los mismos.

La práctica reflexiva tiene como finalidad la transformación de la praxis diaria dentro del aula a través de la investigación, donde el docente empieza a observar su quehacer pedagógico de manera crítica, analizando cada una de las situaciones a las que se enfrenta, desarrollando así un proceso de “investigación-acción”. (Scön, 1997).

Se trata entonces de ver el aula de clases como un laboratorio de experiencias significativas, donde el maestro no solo trasmite el conocimiento aprendido durante el transcurso de su carrera profesional, sino que a su vez cuestiona su desempeño dentro de este contexto, motivándose así a generar nuevas estrategias de trabajo como un profesional experto en su oficio. Concordando así con lo planteado por el teórico quien afirma que “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico”. (Schön 1998, p.72).

De acuerdo con la descripción del autor, el pensamiento práctico está compuesto por tres elementos que se precisan a continuación:

Como primera medida se encuentra el *conocimiento en la acción*, este conocimiento mental se encuentra en el saber hacer. El conocimiento en la acción se puede ver reflejado diariamente dentro de la cotidianidad del docente, cuando en su quehacer pedagógico involucra todo su bagaje teórico, práctico y experiencial, el cual a su vez va ligado de todos los elementos éticos y las percepciones del mundo de la vida que el posee.

Seguidamente está *la reflexión en y durante la acción*, la que de acuerdo con lo propuesto por el autor se trata del “pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa” (Schön, 1987) es así como este elemento surge cuando ocurre una situación inesperada en la práctica pedagógica, la cual lleva al docente a tener una reflexión consciente de su acto educativo, cuestionando su conocimiento y reestructurando sus estrategias de enseñanza. En palabras del teórico:

Quando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (Schön, 1992, p.89).

Como último elemento se expone *la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, Schön explica este proceso como el análisis que el docente realiza de manera crítica sobre los procesos utilizados en su propia práctica, relacionándolos con el contexto en el que los desarrolla. De manera que a partir de ese análisis que se crean nuevos esquemas de pensamiento y se trazan nuevas metas que permitan mejorar la praxis pedagógica dentro del aula.

Finalmente, hay que resaltar que debe existir una interacción entre estos tres elementos para garantizar así una verdadera reflexión pedagógica, tal y como lo afirma de Domingo (2012):

“En todo caso hay que apuntar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.”(p.2).

3. Marco metodológico

En el presente capítulo se expone la metodología que orienta el estudio, por esta razón se especifica: el enfoque y el diseño metodológico, hipótesis, la población y muestra, las variables y sus operacionalizaciones, los instrumentos utilizados para la recolección de información y finalmente el procedimiento que se siguió. De igual manera se abordan las dimensiones, la unidad de análisis y la unidad de trabajo como parte del análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de lo que Bisquerra (1989) denomina investigación cuantitativa, cuyo fin es el estudio de técnicas y métodos para la descripción y el análisis de datos numéricos, que puede ser aplicada en distintos campos del saber, como es el campo educativo. Es así como a partir de esta perspectiva, la presente investigación buscó medir y explicar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de reseñas críticas de obras de arte, con estudiantes de grado segundo de una Institución Educativa pública del Municipio de Dosquebradas.

Adicionalmente, este estudio se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la maestra investigadora, con el fin de evidenciar las transformaciones a que haya lugar en su quehacer pedagógico.

3.2. Diseño de investigación

Para desarrollar la investigación se utilizó un diseño metodológico de tipo cuasi-experimental, en el que no se selecciona la muestra de manera aleatoria, pues de acuerdo con Hernández (1991) los sujetos no se asignan al azar ni se emparejan, porque tales grupos ya existen, e intra-grupo porque se midió el grupo contra sí mismo, comparando las mediciones en dos momentos:

antes de iniciar la secuencia didáctica, Pre – Test, y al finalizar el desarrollo de la misma denominado Pos-Test.

Teniendo en cuenta cada una de las dimensiones de la variable dependiente (situación de comunicación, súperestructura y lingüística textual). Finalmente se hizo el análisis cualitativo en el que se reflexionó sobre las prácticas pedagógicas de la docente investigadora.

3.3. Hipótesis de investigación

Hipòtesis nula: La implementación de una SD, de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de reseñas críticas de obras de arte con los estudiantes de grado segundo, de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela, Sede Los Guamos del Municipio de Dosquebradas.

Hipòtesis de trabajo: La implementación de una SD, de enfoque comunicativo, mejorará la producción de reseñas críticas de obras de arte con los estudiantes de grado segundo, de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela Sede Los Guamos del Municipio de Dosquebradas.

3.4. Población

La población de este trabajo son los estudiantes del grado segundo de una institución educativa pública ubicada en la zona urbana del Municipio de Dosquebradas (Risaralda).

3.5. Muestra

La investigación tomó como muestra a los 23 estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela, sede los Guamos ubicada en la zona urbana del municipio de Dosquebradas, un grupo conformado por 12 niñas y 11 niños cuyas edades están comprendidas entre los siete y diez años.

Con relación al nivel socio económico, la mayoría de los estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2. A pesar de los problemas de tráfico ilegal y consumo de sustancias psicoactivas que se presenta en la comunidad, los niños habitan en familias funcionales, conformadas en su gran mayoría por padres y hermanos. Los estudiantes presentan de manera general un rendimiento académico básico, evidenciando dificultades en el área de lenguaje, puntualmente en lo que respecta a la comprensión y producción de textos.

Para que la totalidad de los estudiantes del grado segundo pudieran estar presentes en el desarrollo de la Secuencia Didáctica se diligenció por parte de los padres un consentimiento informado, donde autorizaban la participación de sus hijos en cada una de las sesiones.

Unidad de análisis. Las prácticas de enseñanza del lenguaje de la maestra investigadora.

Unidad de trabajo. La docente investigadora Greizy Jurado, Licenciada en Artes Visuales de la Universidad de Nariño y Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Con una experiencia de 6 años como docente de básica primaria en el sector oficial.

3.6. Variables

3.6.1. Variable independiente: Secuencia didáctica

La presente investigación cuenta con una variable independiente, correspondiente a una secuencia didáctica definida por Camps (2003) como una unidad de enseñanza de la composición, en la cual se plantean una serie de actividades articuladas entre sí que se desarrollan en un tiempo determinando con la intención de alcanzar unos objetivos fijados.

Es así como la docente investigadora desarrolló la SD denominada “Pintando y escribiendo mi mundo voy construyendo, una SD para la producción de reseñas críticas de obras de arte”

(Ver anexo 1), la cual se ejecutó en diez sesiones de trabajo, distribuidas en 28 clases respectivamente. En la tabla que se presenta a continuación se expone la variable independiente con las tres fases de la secuencia didáctica implementada: preparación, desarrollo o ejecución y la evaluación.

Tabla 1 Variable Independiente (Secuencia Didáctica)

VARIABLE INDEPENDIENTE

Definición de secuencia didáctica:

Camps (2003) define la secuencia didáctica como una unidad de enseñanza de la composición, en la cual se plantean una serie de actividades articuladas entre sí que se desarrollan en un tiempo determinando con la intención de alcanzar unos objetivos fijados.

El desarrollo de la secuencia didáctica se fundamenta en las siguientes fases

FASE DE PLANEACIÓN	FASE EJECUCIÓN	FASE EVALUACIÓN
Durante esta fase se establecen los parámetros de la situación discursiva, se definen los objetivos de aprendizaje, el destinatario, los parámetros y el fin por el cual se va realizar el	En esta fase se diferencian dos tipos de actividades: Las primeras hacen referencia a la producción de textos las cuales comprenden tres operaciones: planificación, textualización y revisión, y	Para realizar el proceso evaluativo se deben mediar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesores y alumnos y entre compañeros, empleando la concepción de

escrito.	las segundas referentes a las características formales del texto y sus condiciones de uso.	evaluación formativa incluida en el proceso de aprendizaje. (Camps 2003
<hr/>		
primer momento:		
(motivación)	1. Planificación conjunta:	Seguimiento continuo en la
Se define el texto que se va a escribir (reseña).	Acercamiento a los textos que se van a escribir	realización de la tarea propiciando la interacción
Conocimientos previos	(reseñas) los cuales	permanente entre
Se crea la intencionalidad de escribir.	permitan elaborar los contenidos del mismo.	estudiantes y maestro y estudiante y estudiante.
Segundo momento:		
(contrato didáctico)	2. Primera redacción del texto:	Proceso de autoevaluación
Se concierta los objetivos del aprendizaje y los acuerdos para la realización del texto, la distribución del tiempo, los	Escritura de un primer texto tipo reseña basado en los contenidos adquiridos en la planificación.	donde se permitirá que el estudiante identifique si hay coherencia y pertinencia del texto escrito con la obra.
3. Revisión y reescritura:		
procedimientos y la relación entre maestro y alumnos.	Revisión individual y grupal con base a los parámetros establecidos.	Socialización y exposición colectiva de los textos que les permita realizar una
Tercer momento:		
(pedagogía de la tarea)	textual de los escritos	comparación entre pares.

Definir la tarea necesaria	(ortografía, coherencia	
para realizar la secuencia,	oracional y conectores).	Proceso de meta cognición
los instrumentos que se	Reescritura del texto	que permita reconocer las
deben construir para la	partiendo de las	fortalezas y debilidades de
realización de la misma.	correcciones dadas	los estudiantes en la
		construcción de textos.

3.6.2. Variable Dependiente: Producción de reseñas críticas de obras de arte

En la tabla que se presenta a continuación se expone la operacionalización de esta variable, en la que se tuvo en cuenta los planteamientos de Jolibert (2005) para definir la producción textual como “un acto comunicativo que permite expresar de forma escrita y ordenada los pensamientos, emociones y sentimientos con destino a un lector potencial y con un fin específico: es producir textos en situaciones de comunicación reales” (p.54).

Ahora bien, el concepto de reseña crítica se fundamenta en Palmer (2005) quien la define como:

una evaluación crítica de un texto o una obra de arte publicada, donde el autor organiza, integra y evalúa lo que ya se ha publicado sobre el tema y a partir de allí manifiesta su propia postura al respecto de la misma. (p.5).

Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente.

Operacionalización de la variable dependiente:

Producción de reseñas críticas de obras pictóricas.

Producir un texto es un acto comunicativo que permite expresar de forma escrita y ordenada los pensamientos, emociones y sentimientos con destino a un lector potencial y con un fin específico, teniendo en cuenta situaciones de comunicación reales. (Jolibert, 2005).

Producir una reseña es hacer una evaluación crítica de un texto o una obra de arte publicada, donde el autor organiza, integra y evalúa lo que ya se ha publicado sobre el tema y a partir de allí manifiesta su propia postura al respecto de la misma (Palmer, 2005).

Dimensiones	Indicadores	Índices
Situación de comunicación Hace referencia al conjunto de los elementos que intervienen en un acto comunicativo donde existe un emisor, un destinatario, un propósito y un mensaje definido	Enunciador: Es quien escribe el texto, en el caso de la reseña presenta un lenguaje especializado para escribir acerca de la misma.	3 Es quien asume una postura de autor del texto y utiliza un lenguaje especializado para reseñar la obra pictórica.
		2 El enunciador o se reconoce como autor del texto o utiliza un lenguaje especializado para reseñar la obra pictórica.
		1 El enunciador no se reconoce como autor del texto ni utiliza un lenguaje especializado para reseñar la obra pictórica.

(Jolibert, 2003).	Propósito:	3	La reseña refleja la
	Es la finalidad del mensaje		intencionalidad del autor al
	para qué ha sido escrito o		presentar un juicio de valor con
	para qué se va a escribir, en		respecto a la obra.
	este caso convencer al lector	2	La reseña refleja con dificultad la
	acerca del juicio de valor del		intencionalidad del autor al
	autor sobre la obra pictórica.		presentar un juicio de valor con
			respecto a la obra
		1	La reseña no refleja la
			intencionalidad del autor, pues
			no presenta un juicio de valor
			con respecto a la obra.
	El contenido del texto:	3	El texto aborda como eje central
	Hace referencia al tema del		una obra, sus aspectos técnicos y
	que se va a escribir. En el		el juicio de valor de la misma.
	caso de la reseña se trata de	2	El texto aborda una obra, pero no
	evaluar una obra pictórica a		presenta la totalidad de sus
	partir de distintos aspectos de		aspectos técnicos o el juicio de
	la misma.		valor sobre ella.
		1	El texto no se refiere a una obra.

Superestructura	Identificación:	3	El texto menciona los tres elementos de la identificación (título de la obra, autor y tiempo).
Se refiere a la dinámica interna, a la lógica de la articulación de las diferentes partes del texto que se va a producir (Jolibert, 2003), en este caso la superestructura de la reseña la cual está compuesta por las siguientes partes:	Se trata de mencionar título de la obra, quién es el autor y el tiempo en el que fue creada.	2	El texto menciona algunos de los tres elementos de la identificación (título de la obra, autor y tiempo).
		1	El texto no menciona los elementos de la identificación (título de la obra, autor y tiempo).
	Resumen:	3	El texto presenta coherentemente todos los aspectos técnicos y de contenido de la obra (tema, ideas importantes, técnica, entre otros).
identificación, resumen y crítica (Palmer, 2005).	Hace referencia al tema, las ideas importantes, la estructura, la técnica utilizada y el estilo del autor en la obra de arte.	2	El texto presenta algunos aspectos técnicos y de contenidos de la obra (tema, ideas importantes, técnica, entre

		otros) o los presenta de manera poco coherente.
		1 El texto no presenta los aspectos técnicos ni de contenido de la obra (tema, ideas importantes, técnica, entre otros).
Crítica:	3	En el texto hay argumentos técnicos y de contenido que valoran o desvaloran la obra
Es el juicio valorativo o crítico del autor, con referencia a la obra pictórica.	2	En el texto hay algunos argumentos técnicos y de contenido que valoran o desvaloran la obra.
	1	En el texto no hay argumentos técnicos y de contenido que valoran o desvaloran la obra
Lingüística textual	Coherencia:	3
Con esta dimensión se da cuenta de la manera como el autor del texto	Hace referencia a la presencia o dominio de un tema que va tejiendo el	El texto conserva el mismo tema y avanza en la descripción de la obra (elementos de técnica, contenido y argumentos a favor o en contra).

<p>utiliza en el mismo sentido a lo largo del texto.</p> <p>las opciones de enunciación, relacionadas con la persona, además intervienen en el mismo, la coherencia dada por la progresión temática y el uso de los conectores.</p>		<p>2 El texto conserva el mismo tema pero no avanza en la descripción de la obra (elementos de técnica, contenido y argumentos a favor o en contra).</p>
(Jolibert, 2003)	<p>Persona:</p>	<p>1 El texto no conserva el mismo tema ni avanza en la descripción de la obra (elementos de técnica, contenido y argumentos a favor o en contra).</p>
	<p>Se refiere al posicionamiento del autor desde donde habla, en el caso de una reseña el uso de la tercera persona.</p>	<p>3 Utiliza en el texto tanto la tercera como la primera persona.</p>
		<p>2 En el texto utiliza con dificultad tanto la tercera como la primera persona.</p>
		<p>1 No se evidencia el uso de la tercera ni de la primera persona en el texto.</p>
	<p>Conectores lógicos:</p>	
	<p>Palabras o conjuntos de</p>	<p>3 En el texto hay presencia de varios conectores lógicos y aditivos que permiten la</p>

palabras las cuales permiten	coherencia textual.
que las ideas tengan relación	<hr/> 2 En el texto hay presencia de algunos conectores lógicos y aditivos, pero no cumplen con la función de agregar la información o no son pertinentes para la coherencia textual.
entre sí y dan una progresión	
temática al texto. Para las	
reseñas los aditivos resultan	
ser de gran relevancia.	<hr/> 1 En el texto hay presencia de un solo tipo de conector lógicos o aditivos.

La tabla anteriormente mencionada está compuesta por la definición general de producción escrita y producción de reseñas críticas de obras de arte, a su vez, se establecen las dimensiones a evaluar, se señalan los indicadores de cada dimensión y se determinan los índices con su respectivo valor numérico.

3.6.3. Instrumentos de recolección de información

3.6.3.1. Rejilla para la valoración de textos

El instrumento utilizado para evaluar la producción escrita de reseñas críticas de obras de arte en la presente investigación, es una rejilla en la que se indica los parámetros de medición y la valoración de las producciones de los estudiantes tanto en el Pre-Test como en el Pos-Test.

Para la validación del instrumento se realizó en primera medida una prueba piloto, la cual se aplicó a un grupo con características similares al grupo de la muestra de investigación.

Una vez realizada esta prueba se validó la rejilla bajo el juicio de expertos, la Dra. Martha Cecilia Arbeláez y el Mag. Carlos Emilio Puerta quienes sugirieron las recomendaciones y ajustes pertinentes para poder elaborar adecuadamente el instrumento definitivo. La rejilla está compuesta por las dimensiones presentes en la variable dependiente, y por el análisis de los resultados el cual se ubica en tres niveles: bajo (1), medio (2) y alto (3). (Ver anexo 2).

3.6.3.2. Diario de campo

La técnica utilizada para realizar el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza fue el diario de campo elaborado por la docente investigadora que tal y como lo definen Bonilla y Rodríguez (1997) es un instrumento que permite al investigador un monitoreo permanente del proceso observado.

En este instrumento se analizaron cinco categorías acordadas en la cohorte III de profundización del Macro proyecto de Lenguaje de la Maestría en Educación, las cuales se definen así:

- *Descripción*, se presenta de manera detallada las actividades, contextos y comportamientos que suceden en el aula de clases.
- *Expectativas*: todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda respecto a la S.D.
- *Autopercepción*: descripción de las emociones y sentimientos surgidos durante cada actividad.
- *Rupturas*: realización de actividades que nunca se habían realizado.

- *Auto cuestionamiento*: reflexiones sobre los aciertos y desaciertos de las actuaciones del profesor.

Cabe resaltar que las categorías anteriormente nombradas y definidas están vistas desde la perspectiva de Perrenoud (1998), quien las conceptualiza como la transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y sus transformaciones.

3.7. Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta los procedimientos que se explicitarán en la siguiente tabla:

Tabla 3. Tabla de procedimientos investigativos

Procedimiento	Descripción	Instrumentos
1. Diagnóstico	Se evalúan las condiciones iniciales de los estudiantes para la producción de reseñas críticas de obras de arte a través del Pre-Test, esta producción se hace bajo la consigna que se le entrega a cada uno, después de haber sido sometida a pilotaje. Los resultados obtenidos se analizan con la rejilla de valoración textual que pasa por valoración de expertos.	- Consigna de producción textual. - Rejilla de valoración textual.
2. Diseño	Se procede a diseñar la secuencia didáctica, teniendo como base el enfoque comunicativo, planeando diez sesiones de trabajo para el desarrollo de la misma.	- Secuencia didáctica

3. Implementación	Se implementa la secuencia didáctica para la producción de reseñas críticas de obras de arte y se reflexiona acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje teniendo en cuenta lo registrado en el diario de campo y las categorías seleccionadas, interpretándolas a la luz de la teoría.	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia didáctica - Diario de campo. - Referentes teóricos.
4. Evaluación	Se aplica un Pos-Test para evaluar la producción escrita de los estudiantes después de haber implementado la S.D.	<ul style="list-style-type: none"> -Consigna de producción -Rejilla de evaluación para textos argumentativos.
Contrastación	Se realiza el análisis de la información obtenida en el Pre-Test y el Pos-Test contrastando los resultados de los mismos a través de datos estadísticos obtenidos, para de esta manera determinar la incidencia de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y validar la hipótesis de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> -Estadística descriptiva

4. Análisis de la información

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la producción de reseñas críticas de obras de arte, producto de la investigación que se aplicó a un grupo de 23 estudiantes de grado segundo pertenecientes a la Institución Educativa Bosque de la Acuarela sede los Guamos del Municipio de Dosquebradas, los cuales están organizados en dos segmentos; en el primer segmento se analizará la incidencia de una propuesta didáctica en el proceso de producción de reseñas críticas de obras de arte. En el segundo segmento se reflexionará sobre transformaciones alcanzadas en la práctica docente durante la implementación de la secuencia didáctica.

Con relación al análisis cuantitativo se mostrarán los hallazgos por dimensiones y por indicadores, presentando los datos estadísticos correspondientes en cada caso, para lo cual se realizará una comparación de los resultados obtenidos tanto en el Pre-Test como en el Pos-Test, esto con el fin de explicar las causas que generaron los cambios logrados de forma global y específica en cada una de las dimensiones trabajadas: Situación de comunicación, super estructura y lingüística textual.

Desde el punto de vista cualitativo se presentará la interpretación de la práctica pedagógica, la que emerge de las experiencias registradas por la docente en el diario de campo durante la implementación de la secuencia didáctica, a partir de las cuales se realizó una reflexión sobre la enseñanza del lenguaje, basándose en los fundamentos teóricos de Shön y Perrenoud.

4.1. Análisis cuantitativo

4.1.1. Prueba de hipótesis

En la presente tabla se muestran los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Pos-Test aplicados a 23 de estudiantes de grado 2° de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela sede Los Guamos del Municipio de Dosquebradas. A continuación se realizará la descripción de las medidas: media, mediana y desviación estándar evidenciando los cambios en los valores de cada una de ellas.

Tabla 4. Tabla de medidas de tendencia central

<i>Total Pretest</i>		<i>Total Postest</i>	
Media	13,60869565	Media	22,43478261
Error típico	0,718857049	Error típico	0,465514663
Mediana	14	Mediana	23
Moda	9	Moda	23
Desviación estándar	3,447517294	Desviación estándar	2,232529893
Varianza de la muestra	11,88537549	Varianza de la muestra	4,984189723
Curtosis	-1,014500759	Curtosis	1,254498117
Coeficiente de asimetría	0,086664986	Coeficiente de asimetría	-0,469387288
Rango	11	Rango	10
Mínimo	9	Mínimo	17
Máximo	20	Máximo	27
Suma	313	Suma	516
Cuenta	23	Cuenta	23

La tabla muestra que en el puntaje obtenido en la **media** el valor pasó de 13,60 a 22,43; en cuanto a la **mediana** se reflejó un cambio, pasando de un puntaje de 14 a 23; por último la medida de **desviación estándar** presentó una modificación ya que pasó de 3,44 a 2,23, esto indica que probablemente la implementación de la secuencia didáctica pudo influenciar en este avance.

A continuación la gráfica de la comparación general del grupo en la producción textual.

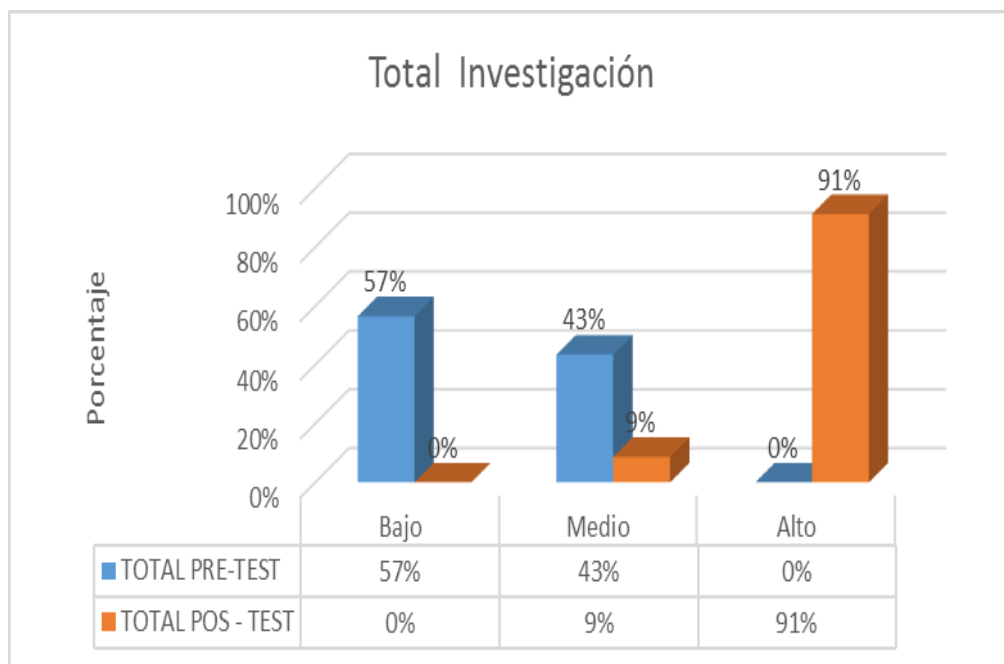


Figura 1. Comparación entre el Pre-Test y el Pos- Test.

La gráfica presenta el cuadro comparativo por los niveles de desempeño reflejando los cambios que se presentaron en cada nivel de valoración, evidenciando que el nivel bajo pasó del 57% a 0%, el nivel medio de 43% en el Pre-Test a 9% en el Pos-Test, por último el nivel alto de desempeño el cual pasó de 0% en el Pre-Test al 91% en el Pos-Test, notándose que la implementación de la secuencia didáctica influyó de manera positiva el nivel de producción de reseñas críticas de obras de arte de los estudiantes, observándose además que en el Pos-Test ninguna de las dimensiones se ubicaron el nivel bajo de desempeño.

Es así como a partir de las anteriores descripciones se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, lo que indica que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la producción de reseñas críticas de obras de arte con los estudiantes del grado 2° de una institución educativa Bosques de la Acuarela Sede los Guamos del Municipio de Dosquebradas.

4.1.2. Análisis de las dimensiones

En este apartado se realizará la descripción y el análisis de las dimensiones que conforman la variable dependiente: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, las cuales están fundamentadas en la propuesta de producción escrita de Josette Jolibert (2009), así como también se analizarán los indicadores correspondientes para cada dimensión, los que se conceptualizan teniendo en cuenta no solo la propuesta de la autora, sino además las definiciones de Palmer y Bermúdez (2005) con respecto a la producción de reseñas críticas.

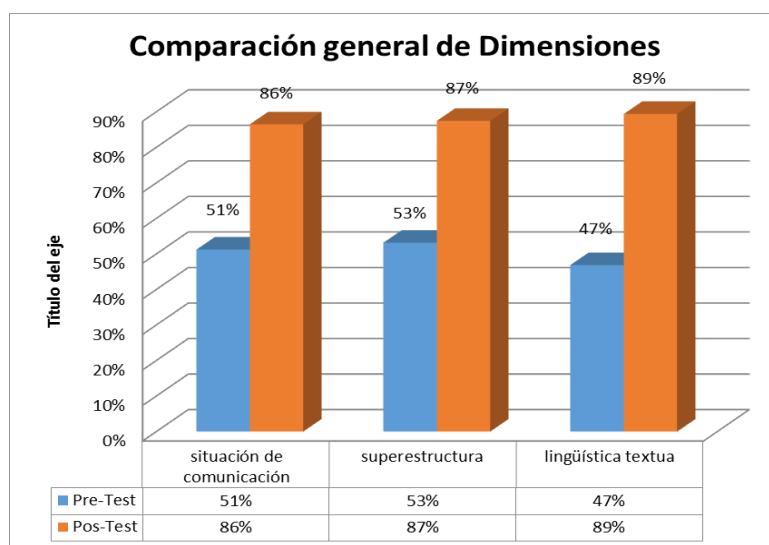


Figura 2. Comparación general de dimensiones.

Los datos observados demuestran que la dimensión con mayores transformaciones fue la lingüística textual, la cual pasó de tener un 47% de estudiantes ubicados en el nivel alto en los resultados del Pre-Test a un 89% en el Pos-Test. Estos cambios evidencian que las estrategias implementadas en la secuencia didáctica relacionadas con esta dimensión permitieron que los estudiantes incorporaran en sus textos las opciones de enunciación relacionadas con la coherencia, la progresión temática y el uso adecuado de conectores tal como lo expone Jolibert (2003).

La dimensión que presentó menor avance fue la relacionada con la superestructura textual, pese a que se trabajó de igual manera que las otras dimensiones en el desarrollo de la secuencia, evidenció menor variación en sus porcentajes, el nivel alto pasó de 53% en el Pre-Test, a 87% en el Pos-Test. Esto pudo deberse a que si bien es cierto los estudiantes mejoraron favorablemente lo que Jolibert (2003) denomina la lógica de la articulación de las diferentes partes del texto, las edades en las que ellos se encuentran evidencian que están en un proceso de desarrollo de su gramática textual, por lo cual en algunas ocasiones pueden presentar dificultades para organizar las estructuras de sus escritos.

Con respecto a la situación de comunicación se puede observar que también presentó cambios favorables, pasando de tener solo al 51% de los estudiantes ubicados en el nivel alto en el Pre-Test, a un 86% en el Pos-Test; estos resultados demuestran que tal vez inicialmente los estudiantes desconocían las competencias relacionadas con esta dimensión al momento de producir sus escritos, lo cual mejoró con el desarrollo de las actividades programadas en la SD, permitiendo así que los resultados porcentuales mejoraran en el Pos-Test.

Por otra parte, con relación al desarrollo de las diferentes actividades programadas en la secuencia didáctica, se evidenció que los estudiantes participaron de manera individual y grupal en cada una de ellas, reflejando así la disposición acertada que se mantuvo durante todo el proceso. De lo anterior se puede expresar entonces que la producción de reseñas críticas resulta ser una dinámica de construcción para los estudiantes, si se planean actividades colectivas y de interacción social que permitan interrelacionar el pensamiento y el lenguaje en el desarrollo de la cognición tal y como lo plantea Vigotsky (1995).

4.2. Situación de comunicación

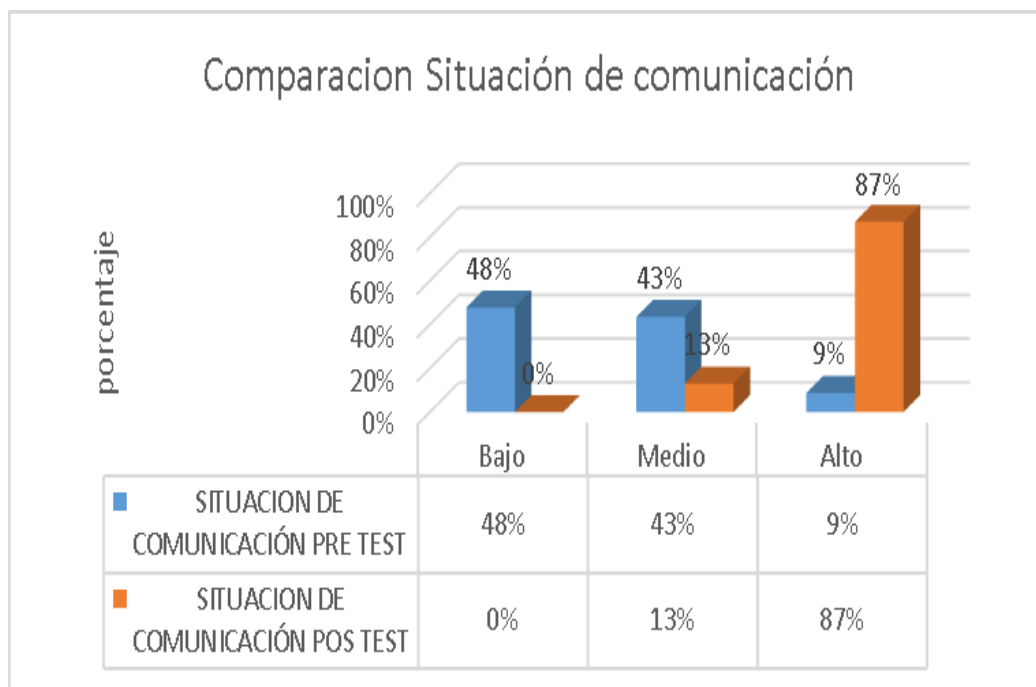


Figura 3. Comparación Dimensión de situación de comunicación

Con respecto a la situación de comunicación en el Pre-Test se observa que el 48% de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo de desempeño, debido a que no existía claridad en el reconocimiento de los elementos que intervienen en el acto comunicativo: emisor, propósito, destinatario y mensaje (Jolibert, 2003), en otras palabras los niños no sabían qué escribir, ni cómo hacerlo, lo anterior probablemente ocurrió debido a que los estudiantes estaban acostumbrados a trabajar la escritura desde una perspectiva tradicional, restándole importancia a su verdadero valor comunicativo.

Lo anterior también se ve reflejado en otras investigaciones, como por ejemplo la de Céspedes y Restrepo (2012), en la que las autoras después de analizar los resultados del primer escrito argumentan que:

Si en el área rural la escuela es el escenario contextual donde se privilegia el lenguaje escrito y ésta lo despoja de su función comunicativa, no puede esperarse que los niños y las niñas vean en él dicha función. En otras palabras, como la escuela no está facilitando experiencias en torno a lo que significa la práctica de la escritura en situaciones reales de comunicación, los niños y las niñas no están representando la escritura de esta manera. (p.37).

Ahora bien, analizando el resultado del Pos-Test se puede notar que hubo una gran mejoría en la escala de valoración de los estudiantes, pues el 13% de ellos se ubicaron en el nivel medio mientras que el 87% se ubicó en el nivel alto, evidenciando así que en la secuencia didáctica el desarrollo de actividades tales como lecturas grupales de diferentes reseñas de obras de arte, trabajos en parejas donde en una segunda lectura se señaló los diferentes elementos que componen la situación de comunicación, mesas redondas para comparar las actividades realizadas entre pares permitieron identificar de forma clara el uso de cada elemento que comprende el acto comunicativo, lo cual se puede ver reflejado en la redacción de sus escritos. Todo lo anterior concordando con los planteamientos de Jolibert (2006) relacionados con el contexto comunicativo.

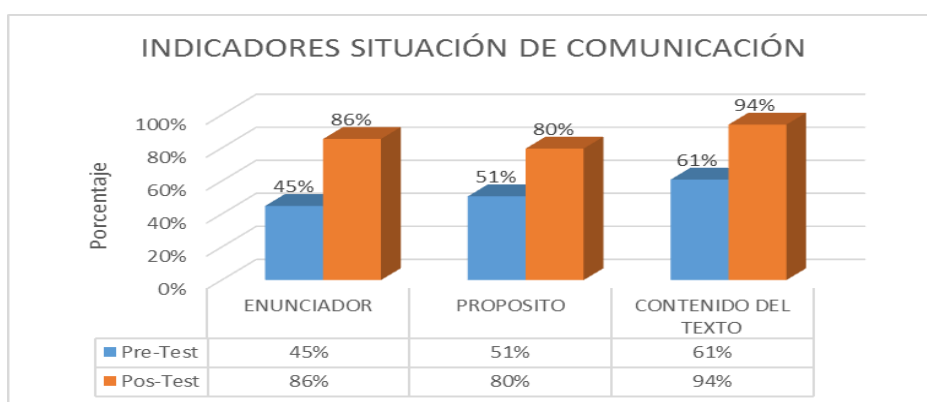


Figura 4. Indicadores Dimensión situación de comunicación.

La gráfica refleja que el indicador con mayor avance fue el enunciador el cual se encontraba en 45% en el Pre-Test, y pasó a 86%, notándose un avance del 41%. Los anteriores resultados indican que es probable que los estudiantes en el Pre-Test no asumieran una posición de alguien que se considera autor de un texto, pues carecían de un lenguaje especializado para hablar de la obra pictórica sobre la cual se iba a escribir, además es posible que anteriormente no hayan tenido quizás la oportunidad de escribir siendo conscientes de la importancia que tiene reconocerse como una voz responsable tal como lo propone Jolibert, asumiendo la idea de un lenguaje significativo en el contexto de uso. Ya en el Pos-Test, los estudiantes asumieron su posición de enunciador, reflejando un lenguaje apropiado para reseñar la obra pictórica y siendo consiente de a quién iba dirigido su texto.

En este mismo sentido, es posible suponer que lo anterior ocurrió debido a que antes de la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes no habían tenido acercamiento a reseñas críticas de obras de arte lo cual hacía que desconocieran la posición del enunciador en este tipo de textos. Durante el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica, los estudiantes analizaron diversas reseñas de obras de arte escritas por diferentes autores, además se les permitió comparar la reseña con otros tipos de textos, como textos expositivos e instructivos, donde el enunciador asumía posiciones diferentes, con el fin de resaltar la importancia del autor dentro de un texto.

Siguiendo esta dinámica de trabajo se realizó un juego de roles donde los estudiantes asumían el papel de críticos y por ende de autores de sus escritos, con esta actividad se pudo observar que el asumir un papel ayudaba a los estudiantes a reconocerse como autores de sus textos, lo cual se evidenció en sus producciones ya que la gran mayoría de ellos optó por escribir su firma personal al final del escrito; e incluso hubo estudiantes que diseñaron una nueva firma para marcar sus

textos. Cabe resaltar que esta experiencia resultó ser significativa, puesto que los estudiantes a partir de lo desarrollado en la secuencia didáctica marcan los escritos que construyen para diferentes áreas del conocimiento.

Dicha situación influyó en la elaboración de la reseña crítica de una obra pictórica en el Pos-Test, ya que los estudiantes realizaron su producción escrita desde unos saberes previos y desde una construcción teórica resultado de sus propias inferencias, lo cual en palabras de Ferreiro “Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir que pueda recibir información y transformarla en conocimiento)” (1982, p.2).

Por otra parte, el menor progreso se presenta en el indicador de propósito, mostrando un porcentaje de 51% en el Pre-Test y 80% en el Pos-Test, reflejando un avance solo del 29%, con respecto a este resultado hay que tener en cuenta que tanto en el Pre-Test como en el Pos-Test la consigna de producción evidenciaba el propósito del texto, al afirmar que sus escritos iban a ser presentados en la exposición de arte de la escuela, es decir, en palabras de Jolibert, “exista un desafío real y un destinatario efectivo” (2009), sin embargo los avances fueron menos notables con relación a los otros dos indicadores, quizás porque hay que tener en cuenta que aunque en la secuencia didáctica se planean actividades que permiten que los estudiantes expresen su opinión, ellos se encuentran en un proceso de desarrollo para la construcción de un juicio de valor frente a un tema específico, que en este caso es una obra pictórica.

En cuanto al indicador correspondiente al contenido del texto la gráfica muestra un avance de 33%, teniendo un porcentaje de 61% en el Pre-Test y un 94% en el Pos-Test, este indicador refleja que tanto en la producción inicial como en la producción final los estudiantes abordaron como eje central una obra pictórica teniendo en cuenta sus aspectos técnicos, los cuales con la

implementación de la secuencia didáctica fueron enriquecidos al desarrollar actividades como la construcción grupal de una reseña de una obra pictórica escogida por los estudiantes la cual se comparó con una reseña escrita por un experto para encontrar semejanzas y diferencias entre los dos escritos en cuanto a la manera de abordar el tema y los elementos técnicos para describir la obra , aprendiendo así a través de la observación, la escritura y el análisis.

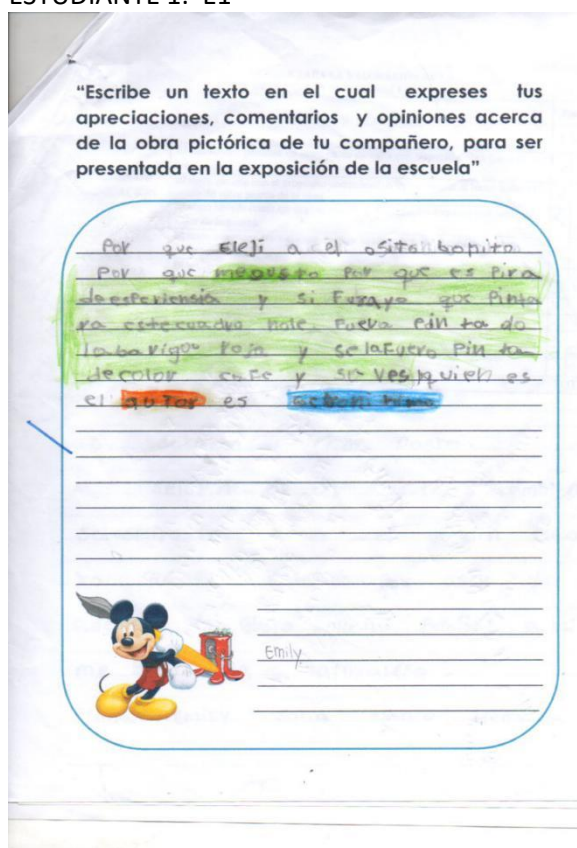
En este sentido se debe tener en cuenta una actividad de creación a partir de la observación, desarrollada durante las primeras sesiones de la secuencia didáctica, en la que permitió que los estudiantes observaran tres videos de artistas con estilos diferentes y a partir de lo observado crearon su propia obra acompañada de un escrito donde pudieron dar cuenta de lo que realizaron. Esta actividad les permitió acercarse más al lenguaje artístico, conocer diferentes elementos y técnicas de arte, adquiriendo un lenguaje adecuado que enriqueciera sus escritos.

A su vez se enriquecieron los conceptos en lo que a obras de arte se refiere realizando en el Pos-Test una producción más estructurada que evidencia las apreciaciones de los estudiantes con respecto a las obras de arte de sus compañeros, concordando así con lo planteado por Palmer y Bermúdez quienes afirman que “la reseña puede definirse como un escrito que pretende dar una visión general y crítica de una obra” (2005).

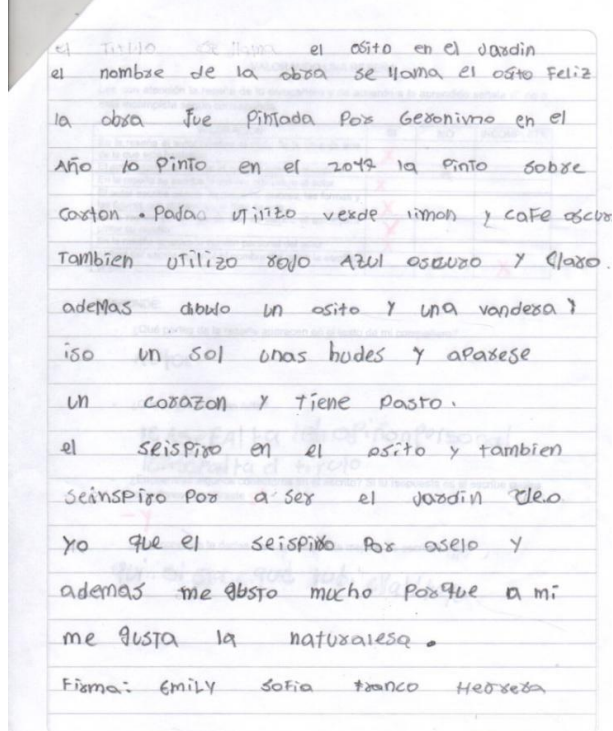
En la siguiente tabla se muestra un ejemplo de la producción textual de una estudiante que evidenció mayores transformaciones en su proceso escritural.

Tabla 5. Producción textual El Pre-Test y Pos-Test

ESTUDIANTE 1: E1



Por que eleji a el osito bonito
 Por que me gusta Por que es pira
 de experiencia y si fuera yo que pinta
 ra este cuadro no le fuera pinto
 la bariga roja y se la fuero pin ta
 de color café y sa ves quien es
 el autor es esteban .



El osito en el jardín
 El nombre de la obra se llama el osito Feli
 la obra fue pintada por Geronimo en el
 Año lo pinto en el 2017 la pinto sobre
 Carton. paja utilizo verde limón y café oscuro
 También utilizo rojo azul oscuro y claro
 además dibujo un osito y una vandera y
 iso un sol unas nudes y aparese
 un corazon y tiene pasto.
 el seispiro en el osito y tambien
 seinspiro por a ser el jardín creo
 yo que el seispiro por aselo y
 además me gusto mucho porque a mi
 me gusta la naturalesa.
 Firma: Emily Sofia Franco Herrera

Se observa que la estudiante 1, E1 en su primera escritura no tiene claridad en los elementos de la situación comunicativa careciendo de una progresión temática, evidenciando únicamente un texto oracional. Ahora bien, después de la implementación de la secuencia didáctica, al

aplicar el Pos-Test la E1 evidencia que tiene claro que existe un destinatario, pues su escrito demuestra que tiene conocimientos sobre el tema, al incluir aspectos técnicos para referirse a la obra que está reseñando. Además en el escrito final se observa que aparece el nombre del estudiante, lo cual refleja que asume su posición de autor. La comparación de los dos escritos permite ver que las actividades programadas en la secuencia didáctica conllevaron a que se comprendiera el propósito comunicativo.

4.3. Súperestructura

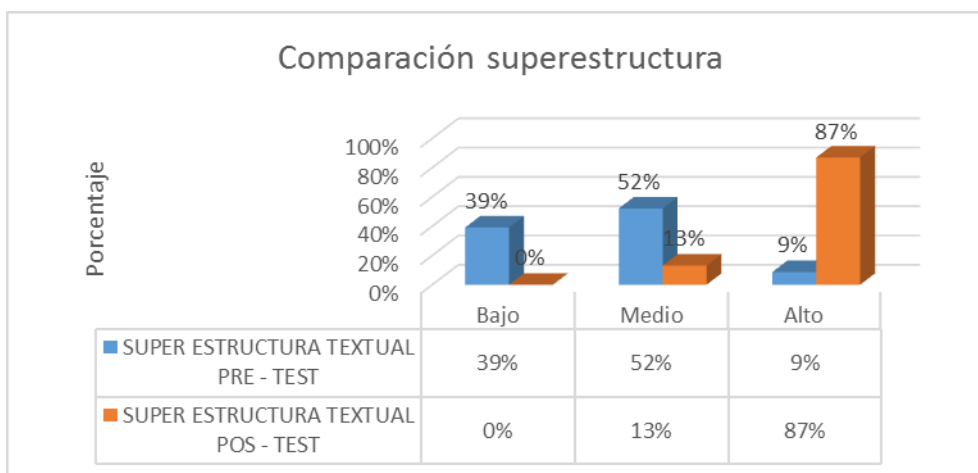


Figura 5. Comparación dimensión Súperestructura

En la dimensión de súperestructura como lo indica la gráfica, las producciones textuales de los estudiantes pasaron de ubicarse el 9% de ellas en nivel alto en el Pre-Test al 87% en el Pos-Test, a su vez en la producción final el 13% se ubicó en el nivel medio y el 0% en el nivel bajo de desempeño. Lo anterior pudo deberse a que en el texto inicial (Pre-Test) los estudiantes tenían desconocimiento de lo que Jolibert (2003) denomina “La dinámica interna y articulación de las diferentes partes del texto”, es decir no sabían cómo estructurar la información.

Ahora bien, durante la secuencia didáctica se desarrollaron actividades encaminadas a la identificación de la súperestructura textual de una reseña; ejemplo de ello la actividad

denominada “valorando una reseña” en la cual los estudiantes retomaron su primer escrito después de haber inferido la estructura adecuada de las reseñas de obras de arte, y en parejas apoyándose en una rejilla de valoración analizaron el texto de un compañero de clase, teniendo en cuenta la existencia o inexistencia de aspectos técnicos y juicios valorativos en la misma. Al analizar las reseñas con la rejilla, los estudiantes dieron respuesta a preguntas como: ¿Que partes de la reseña aparecen en el texto de mi compañero?, ¿Que partes le hacen falta?, ¿Encuentras algunos conectores en el escrito?, ¿Qué consejos le darías a tu compañero para que pueda mejorar su escrito? Las anteriores respuestas permitieron que los estudiantes en una segunda escritura de su texto tuvieran en cuenta el análisis realizado, y de esta manera estructurar mejor sus escritos.

Es así como los estudiantes evidenciaron un avance notable el cual se vio reflejado en sus escritos finales (Post –Test), en los que se pudo identificar la estructura de la reseña planteada por Palmer (2005) la cual está compuesta por la identificación, el resumen y la crítica. Ahora bien hay que tener en cuenta que si bien es cierto que los estudiantes lograron avances importantes en esta dimensión, no todos los estudiantes lograron inferir la estructura textual de una reseña para luego poderla aplicar en sus escritos, por lo que resulta necesario seguir trabajando desde de la perspectiva del maestro en lo que Camps (1995) denomina nuevos estilos de prácticas pedagógicas para la producción textual, a través de los cuales se puede seguir transformando las producciones escritas en los estudiantes de básica primaria.

En la gráfica que se presenta a continuación se realiza la comparación en el Pre-Test y Pos-Test de cada uno de los indicadores que comprenden la superestructura, para después realizar el análisis de cada uno de ellos.

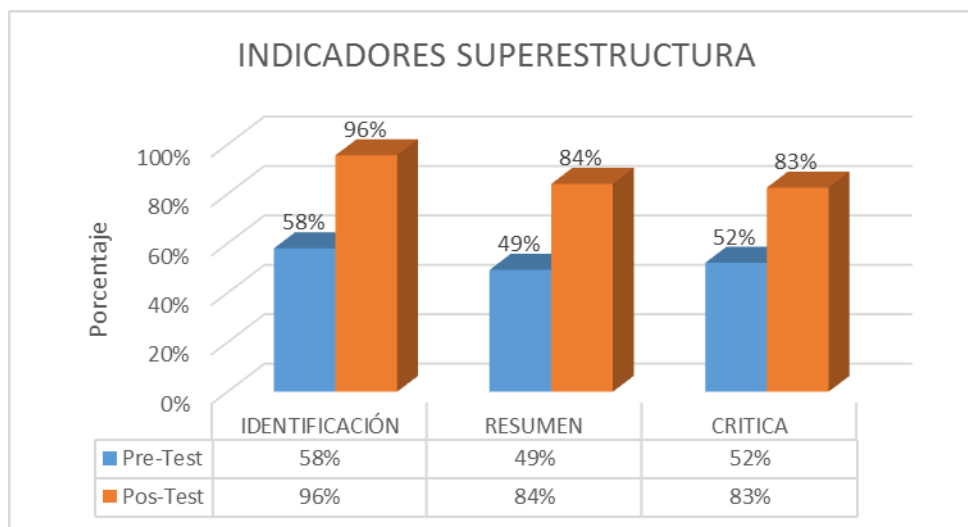


Figura 6. Indicadores dimensión súper estructura

De acuerdo con lo observado el indicador que mostró mayor avance fue el de identificación, obteniendo un porcentaje de 58% en el Pre-Test y pasando a 96% en el Pos- Test, mostrando una diferencia del 38%, de lo anterior puede afirmarse que en el Pre-Test- aunque cada obra pictórica tenía una ficha técnica que la identificaba, los estudiantes no eran conscientes de la importancia que ella tenía en la construcción estructural de sus textos, esto debido a que posiblemente no tenían una base conceptual o unos conocimientos previos que les permitiera reconocer la ficha técnica como parte fundamental de este índice.

Ahora bien, de acuerdo con lo planteado por Palmer (2005) y Sabino (1994) la reseña crítica debe ser escrita teniendo en cuenta una estructura argumentativa que inicia con la identificación del texto u obra a reseñar, en este caso una obra pictórica, es por eso que en la secuencia didáctica se planearon actividades direccionadas a identificar cada una de las partes de la misma, con el fin de que los estudiantes reconocieran estos aspectos y de esta manera los tuvieran en cuenta en el momento de elaborar nuevamente sus textos.

En esta dirección se desarrolló una actividad por parejas y con una reseña de una de las obras vistas anteriormente, para que en ella se señalara las tres partes que estructuran este tipo de texto, seguidamente de manera grupal se socializó la actividad y se puntualizó sobre la importancia que tiene la identificación, el resumen y la crítica en esta clase de escritos. Se les solicitó que teniendo en cuenta la reflexión realizada subrayaran de diferente color cada una de las partes de la reseña. Finalmente a través de una socialización cada grupo compartió su trabajo para ser evaluado de manera colectiva con el fin de puntualizar y aclarar conceptos relacionados con el tema.

Es así como al analizar los escritos del Pre-Test y del Pos – Test puede identificarse la diferencia que existe entre los mismos, ya que en el primer escrito los estudiantes escribieron probablemente desde su sentido común obviando los aspectos que componen la identificación (autor, nombre de la obra, técnica utilizada, y año de creación), y durante sesiones trabajadas en la secuencia didáctica como es el caso de la sesión denominada “cada cuadro con su cuento”, se desarrollaron actividades donde a través de la observación de videos, juegos de roles, e incorporando diferentes obras de arte al aula, los estudiantes pudieron darse cuenta que cada obra de arte tenía una historia que contarles, y que detrás que cada obra pictórica existía un autor, el cual de acuerdo a su propia inspiración le daba un título y utilizaba una técnica específica para pintar su obra, lo que permitió la transformación del escrito final.

Estas actividades permitieron a los estudiantes construir un conocimiento con base a lo aprendido para después poderlo aplicar en la redacción de sus escritos, coincidiendo de esta forma con lo planteado por. Álvarez (2010) quien expone que el autor del texto debe conocer sobre el tema que va a exponer, categorizando cada una de las partes que lo componen.

Aunque los tres indicadores tuvieron avances porcentuales relativamente semejantes, el indicador que presentó menor cambio fue el de crítica, ubicando su puntuación en un 52% en el Pre-Test y en 83%. De lo anterior se puede deducir que si bien es cierto que la intervención realizada con la secuencia didáctica fue pertinente ya que permitió que se dieran avances importantes en cuanto a la adquisición de conceptos técnicos en lo que al arte se refiere, hay que tener en cuenta que las actividades desarrolladas en cada sesión de la secuencia didáctica fueron consideradas como el primer acercamiento de los estudiantes al universo artístico.

Es así como durante el transcurso de las sesiones los estudiantes empezaron a comparar, conocer e identificar diversas formas de ver una obra de arte, adquiriendo herramientas a través de las cuales dieron a conocer sus puntos de vista con referencia a la obra pictórica desde una forma oral, lo que de acuerdo con Álvarez (2001) se denomina “argumentación con la lengua”, concordando así con investigaciones realizadas como la de Brassart (1990) que deja en evidencia la capacidad discursiva que tienen los niños para argumentar, lo anterior coincide con lo planteado por Dolz (1993) cuando afirma que “Investigaciones actuales dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación”. (p.10).

Ahora bien, relacionando los resultados obtenidos en el Pos –Test con lo anteriormente planteado se observa que la dificultad presentada por los estudiantes se reflejó en el momento de pasar de la argumentación oral a la argumentación escrita. De acuerdo con lo planteado por Teodoro Álvarez (2001) la crítica o punto de vista argumentativo debe realizarse bajo la estructura de: afirmación, conector y justificación.

Al analizar los resultados de la producción final se evidencio que hubo una mejora en cuanto a la construcción de la afirmación en la crítica, puesto que la mayoría de los estudiantes escribieron de manera espontánea su gusto o disgusto por la obra de arte que estaban reseñando, sin embargo no ocurrió lo mismo en el momento de escribir la justificación frente a la afirmación dada, lo cual puede ser observado en el siguiente párrafo tomado de uno de los escritos de los estudiantes (estudiante N°4): “Los colores y las figuras me agradan y por eso me encanta el cuadro y sin embargo yo le hubiera puesto en la cinta más detalles”.

Si bien es cierta que la afirmación es escrita correctamente, la justificación de la misma carece de lo que Sabino (1994) denomina una valoración sustentada de la obra, esto pudo deberse a lo que plantea Perelman (1999):

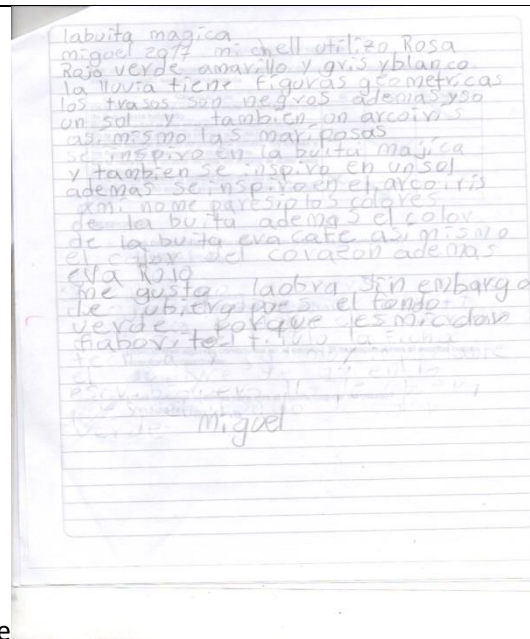
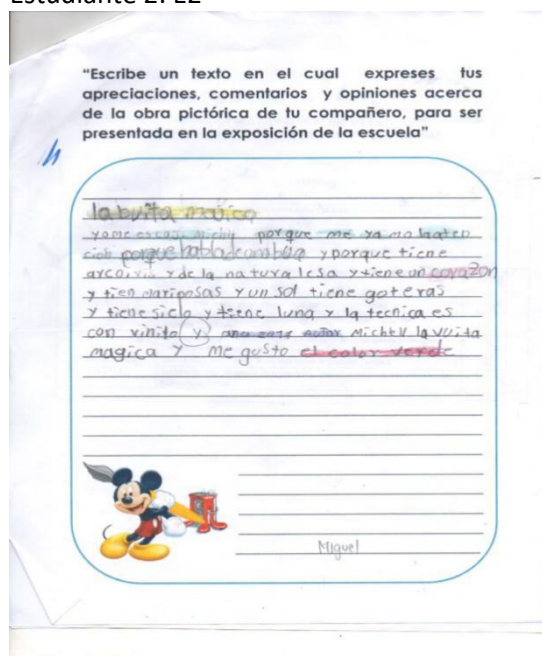
La enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos. De este modo, se dejan de lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso.

Lo anterior refleja que es necesario seguir trabajando la crítica en las producciones textuales con los estudiantes de forma permanente y progresiva, puesto que es imposible que en unas pocas sesiones, como fue este caso, se puedan lograr la totalidad de unos objetivos que se deberían trabajar año por año de manera integral e interdisciplinariamente, desde unas mismas situaciones reales del contexto, y no de manera separada como posiblemente las prácticas tradicionales los hayan realizado.

La siguiente tabla es un ejemplo de una producción escrita por un estudiante en la que se observan algunas transformaciones relacionadas con esta dimensión.

Tabla 6. Producción textual estudiante 2

Estudiante 2: E2



La buita majica
yo me escoji michil por que me yamo la aten
cion porque hablaba de una bua y porque
tiene
arcoireis y de la naturaleza y tiene un
corazón
y tien mariposas y un sol tiene goteras
y tiene sielo y tiene luna y la técnica es
con vivilo y año 2017 autor michell la vuita
mágica y me gusto el color verde

La buita mágica
Miguel 2017 michell utilizo Rosa
Rojo verde amarillo y gris y blanco
la lluvia tiene figuras geométricas
los trasos son negros además yso
un sol y también un arcoiris
asi mismo las mariposas
se inspiro en la buita majica
y también se inspiro en un sol
ademas se inspiro en el arco iris
a mi no me paresio los colores
de la buita además el color
de la buita era café asi mismo
el colo del corazón además e
era rojo
me gusta la obras sin embargo
le ubiera pues el fondo
verde porque es mi color
favorito

Miguel

El anterior ejemplo refleja que durante el Pre-Test el estudiante 2, E2 no tiene en cuenta la estructura de la reseña para realizar su escrito, lo cual demuestra el desconocimiento de la misma, mientras que en el Pos-Test parece tener mayor claridad al respecto, pues en el texto se pueden identificar los elementos de la reseña (autor, nombre de la obra, técnica utilizada, y año de creación) planteados por Palmer (2005).

4.4 Lingüística textual

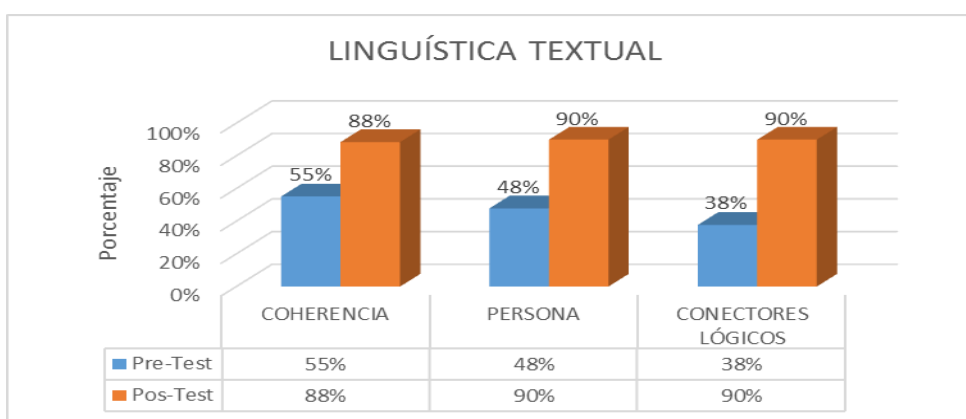


Figura 7. Indicadores Dimensión Lingüística Textual.

La gráfica refleja que la dimensión de lingüística textual al igual que las otras dos dimensiones analizadas presentan avances favorables en cada uno de los indicadores.

Con relación a los datos porcentuales arrojados se puede observar que el indicador que tuvo mayor avance fue el del uso adecuado de conectores lógicos, el cual pasó de obtener un porcentaje de 38% en el Pre-Test a un 90% en el Pos-Test, mostrando una diferencia de 52%. Con relación a este avance se podría decir que en el momento de la planeación de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta lo encontrado en investigaciones realizadas anteriormente como la de Céspedes Restrepo (2012), en las que se concluye que la enseñanza de la lengua se ha centrado más en la parte lingüística y en el aprendizaje memorístico de normas gramaticales,

haciendo a un lado el uso comunicativo y social del lenguaje el cual es planteado por Camps (2003) cuando afirma que:

Aprender a escribir implica crear una red de relaciones con los demás, a través del uso del lenguaje escrito, donde las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, los compañeros, el entorno natural y social (p. 167).

Tomando en cuenta lo anterior se desarrollan en la secuencia didáctica actividades en función de los aprendizajes de los estudiantes relacionados con este indicador lo que permitió una enseñanza significativa. Tal es el caso de la sesión denominada “conectando ideas” (sesión 9), donde se trabajó con los estudiantes actividades orientadas no solo a la identificación de conectores aditivos y de oposición, sino también al uso adecuado de los mismos en la construcción de un texto. Es así como a partir de la observación de un video se realiza una lluvia de ideas acerca de los aspectos observados en el mismo y se las agrupa teniendo en cuenta sus semejanzas. A cada equipo de trabajo se le permite tomar las ideas de cada grupo formado. Seguidamente se les pide que con las ideas tomadas y con la lista de conectores elaboren un texto; esto con el fin de que los estudiantes usen los conectores que crean necesarios sin importar si su uso es el adecuado. Al realizar la primera revisión del ejercicio se notó que la gran mayoría no hicieron un uso adecuado de los conectores, sin embargo, después de realizar una reflexión grupal y una retroalimentación, se lleva a cabo nuevamente la actividad y se observó que en la mayoría de los textos se ubicaron los conectores de manera adecuada, evidenciando así que el aprendizaje colaborativo permite fortalecer los procesos de aprendizaje.

Al terminar la actividad se da conocer la importancia de los conectores en la construcción de un texto, también a través de la ejemplificación con reseñas escritas por expertos se identifica los conectores y que finalidad tienen dentro del escrito. Para cerrar la sesión los estudiantes releen sus textos y analizan que tan adecuadamente usaron los conectores, revisando y corrigiendo entre equipos de trabajo, lo que Jolibert (2009) describe como un conjunto coherente de indicios que le dan sentido a su escrito.

Es así como después de trabajar el uso de conectores durante la implementación de la Secuencia didáctica, al volver a evaluar los escritos de los estudiantes con el Pos-Test el porcentaje referente a este indicador mejoró favorablemente. Cabe resaltar que los estudiantes usaron con más facilidad los conectores aditivos que los conectores de oposición al escribir sus textos, esto pudo deberse a que la mayoría de ellos presentaron dificultad para estructurar de manera adecuada la crítica de las reseñas artísticas como se mencionó en el análisis de la dimensión anterior.

Por otra parte, en cuanto al indicador coherencia se puede decir que aunque se observaron avances al comparar el Pre-Test y el Pos-Test, la diferencia porcentual fue la de menor valor como se indica a continuación: en la aplicación del Pre-Test se obtuvo un porcentaje de 55% y en la producción final 88%, notándose una diferencia de 33%. Hay que tener en cuenta que aunque los estudiantes no habían tenido antes de la implementación de la secuencia didáctica un acercamiento a reseñas críticas de obras de arte, en el momento de la realización del Pre-Test la mayoría de ellos tuvieron una noción del tema sobre el cual debían escribir, sin embargo no tenían los conocimientos necesarios sobre la producción de reseñas críticas de obras de arte es por eso que aunque sus textos daban cuenta del tema a tratar, carecían de una progresión

temática que de acuerdo con lo planteado por Jolibert (2003) es la que le da coherencia y sentido al escrito.

Lo anterior pudo deberse a que los estudiantes no están acostumbrados a producir sus propios textos sino a transcribir diferentes tipos de textos, evidenciando así lo que Jolibert opina frente a la producción escrita cuando afirma que “La escuela tiende a despojar la enseñanza de la escritura de su carácter comunicativo y lo convierte en un ejercicio escolar desprovisto de sentido” (1.988).

Ahora bien a través de la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes adquirieron herramientas necesarias que les permitieron mejorar y enriquecer sus textos, además de entender la importancia de adquirir dominio sobre un tema para darle sentido al mismo. Tal es el caso de las sesiones desarrolladas donde se permitió que conocieran diferentes elementos artísticos como la técnica, el tema, y las percepciones de diversos críticos frente a una obra de arte, además por medio de ejercicios prácticos y de lecturas de diferentes reseñas de obras de arte se reconoció la relevancia que tiene el proceso de representación dentro de la producción escrita.

Cabe resaltar que estas actividades se realizaron de forma grupal, permitiendo que los estudiantes trabajaran en equipos para corregir y reestructurar sus textos, haciendo de la producción escrita una dinámica de interacción entre pares. Con base a lo anterior Vigotsky (1995) hace referencia a la manera como se interrelacionan el pensamiento y el lenguaje a través de las interacciones sociales, el autor expone que el lenguaje es social por naturaleza, y que este se desarrolla y se aprende en situaciones en las se hace necesario compartir con los demás.

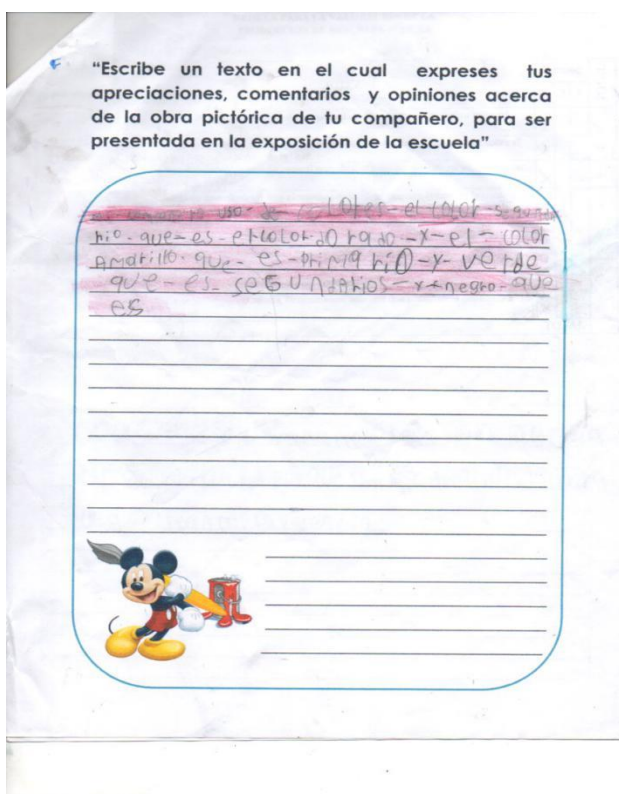
Las actividades anteriormente nombradas influyeron de manera positiva en la escritura final de los estudiantes, ya que al ser comparada con la escritura inicial se puede inferir que sus textos mejoraron su estructura pues evidenciaban el dominio de un tema y tenían en cuenta los aspectos a evaluar dentro del indicador (elementos de técnica, contenido y argumentos a favor o en contra). Sin embargo, dentro de la valoración de la coherencia se debía tener en cuenta la presencia de argumentos a favor o en contra.

Este último indicador como se resaltó en la dimensión anterior aunque fue trabajado durante la implementación de la secuencia con la misma rigurosidad que los demás indicadores, fue el representó mayor dificultad para los estudiantes, lo anterior pudo deberse a que los estudiantes en los primeros grados de escolaridad no tienen acercamiento a diferentes tipologías textuales como los textos argumentativos u otros textos, enfocándose primordialmente al trabajo en el aula con textos narrativos. Con relación a lo anterior Perelman (1999), opina que “en la escuela, generalmente, se trabajan actividades basadas en textos narrativos y explicativos y la enseñanza metódica del texto argumentativo, sólo se introduce en el bachillerato con resultados poco satisfactorios” (p .67).

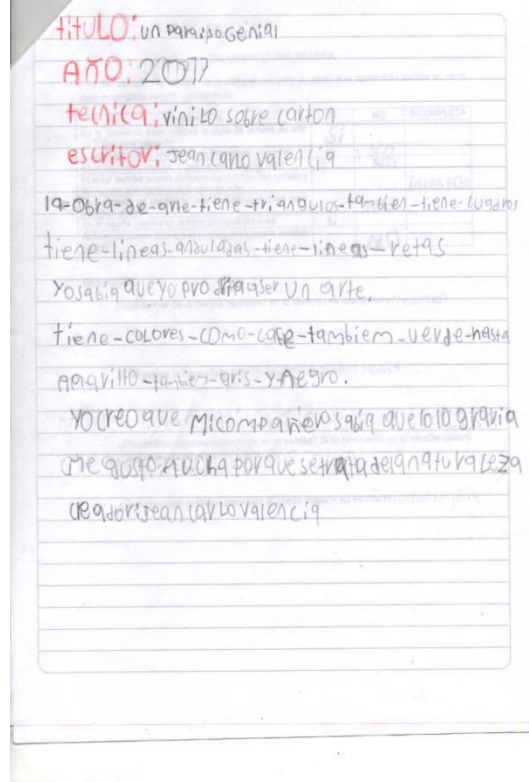
El análisis de los resultados obtenidos en este indicador concuerdan también con las conclusiones finales de investigaciones realizadas, como es el caso de Duque y Ramírez (2014), en la que se resalta como en repetidas ocasiones el proceso de escritura escolar en los primeros años de básica primaria está limitado a la transcripción dejando a un lado las producciones propias.

En la siguiente tabla se presenta un ejemplo de una producción textual de un estudiante que refleja su avance con relación a la lingüística textual.

Tabla 7. Producción Textual estudiante 3



mi compañero uso de colores el color secundario que es el color dorado y el color amarillo que es primario y verde que es secundarios y negro que es



titulo: un paraíso Genial
Año: 2017
tecnica: vinilo sobre carton
escritor: Jean Cano Valencia

la obra de arte tiene triángulos también tiene cuadros
tiene líneas anduladas tiene líneas retas
yosabia que yo prodia aser un arte.
tiene colores como cafe tambien verde hasta
amarillo tambien gris y negro.
yo creo que mi compañero sabia que lo lograría
Me gusto mucha porque se trata de la naturaleza
Creador: JEAN Carlo Valencia.

En la escritura del Pre-Test se puede observar que el estudiante 3 no tiene coherencia al escribir su texto, pues utiliza palabras sueltas para describir lo que está observando, además en su

texto solo aparece un conector de adición, mientras que en el Pos - Test se observa un avance significativo en cuanto a la coherencia con lo cual le da sentido a su escrito, además hace uso de conectores de adición y de causa - efecto de manera adecuada para relacionar sus ideas.

Una vez terminada la presentación del análisis cuantitativo con respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, se continúa con las reflexiones realizadas por la docente relacionadas con las prácticas pedagógicas implementadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica teniendo en cuenta lo escrito en el diario de campo.

4.5 Prácticas pedagógicas

El proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz (Schön, 1982).

Teniendo en cuenta lo planteado por Schön, en este apartado se presentará el análisis cualitativo y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas resultantes de la implementación de la Secuencia didáctica, las cuales fueron registradas en el diario de campo el que surgió del desarrollo de diez sesiones y 20 clases distribuidas en las tres fases que conforman la secuencia: planeación, desarrollo y cierre. Para realizar el análisis se tiene en cuenta las siguientes categorías: descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, continuidades y auto cuestionamiento. Estas categorías surgen del acuerdo llegado en la cohorte III de la maestría en Educación con énfasis en didáctica del lenguaje. Es de anotar que el análisis de las prácticas pedagógicas se realizará teniendo en cuenta lo registrado en el diario de campo, además la redacción se hará en primera persona dado que voy a describir mi propia práctica y a reflexionar sobre la misma.

4.6 Planeación

La fase de planeación está formada por la preparación de la secuencia la cual surge de las necesidades de los estudiantes y de mis intereses como docente. Quiero resaltar que el desarrollo de mi secuencia didáctica estuvo enfocada hacia la producción de reseñas críticas de obras de arte.

En el momento que inicié a planear el proyecto de investigación, a través de las lecturas de Ana Camps (2004) pude entender que la secuencia didáctica es una serie de actividades organizadas y proyectadas con el fin de que los estudiantes construyan su propio conocimiento, y ¿cómo haré que ellos construyan su propio conocimiento sin yo haberlo transmitido?, además Camps complementa su concepto afirmando que todas las actividades implementadas por la secuencia están orientadas a fomentar la motivación y la participación de los estudiantes.

De este modo, pensé que la participación no era un asunto difícil porque cuento con un grupo de chicos maravillosos que les encanta colaborar en todo lo que realizamos, pero me pregunte ¿será que mis estudiantes siempre se sienten motivados con las actividades que realizo en el aula?, reflexionando por lo planteado por Schön (1987) estaba pasando por una etapa de **auto cuestionamiento**, pues empezaba a reflexionar sobre los aciertos o desaciertos de mi práctica, así como también a interrogarme si todas las actividades desarrolladas hasta el momento habían sido pertinentes.

Aunque el enfrentarme a una nueva forma de planear mis clases me atemorizaba un poco estaba motivada puesto que analizando lo que había sido mi práctica docente hasta el momento me daba cuenta que aunque habían situaciones que podían mejorar o cambiar, también existían

actividades interesantes que podían rescatarse y enriquecerse con esta nueva didáctica, apareciendo así la *expectativa* .

Es así como inicie el proceso de elaboración de la secuencia, siguiendo el paso a paso aprendido en la teoría y en los seminarios de investigación, durante la revisión de las primeras sesiones entendí la importancia de involucrar los resultados obtenidos en la prueba piloto y lo abordado en la variable dependiente para preparar de manera adecuada cada sesión de trabajo. Queriendo relacionar la producción artística con la producción escrita surgió el nombre de la secuencia: “pintando y escribiendo mi mundo voy construyendo, una secuencia didáctica para la producción de reseñas críticas de obras de arte”.

Para dar inicio a la secuencia tomé como pretexto lo trabajado en las clases de artes ya que llevábamos un tiempo prudente creando obras pictóricas para realizar una exposición en la escuela. ¿Y qué tal si las obras de arte van acompañadas de un texto que hable de ellas? Les pregunté y su reacción fue de gran emoción, esto pudo deberse a que íbamos a realizar una actividad nueva la cual provocaba una *ruptura* con lo que se había realizado antes. Una vez organizado el escenario para la exposición presenté la consigna para la primera escritura (Pre-Test)

Teniendo en cuenta lo realizado hasta el momento en las dos sesiones y lo registrado en el diario de campo pude reflexionar sobre varios aspectos: En primer lugar el cambiar de actividades hizo que emergiera la categoría de ruptura, pues cómo docente me enfrentaba a un nuevo desafío, en segundo lugar la fase de planeación me permitió cuestionar la metodología usada hasta el momento ya que constantemente me preguntaba si lo desarrollado en las clases lo

hacía realmente para despertar el interés de los estudiantes o sólo lo había hecho por cumplir con el plan de estudios del grado que tenía a cargo.

En tercer lugar empecé a pensar que cada estudiante tiene un conocimiento previo de todo lo que se enseña el cual en muy pocas ocasiones se lo tiene en cuenta. Estas reflexiones se enmarcan en lo que Schön (1983) denomina “reflexión para la práctica”, la que de acuerdo con el autor permite que el docente reflexione no para volver al pasado sino para orientar la acción futura, anticipándose a los problemas necesidades o cambios que el prevé en el ámbito de su intervención educativa.

4.7 Desarrollo

Con respecto a la etapa de desarrollo puedo decir que me permitió tomar conciencia de la importancia que tiene el aprendizaje colaborativo, es así como para desarrollar las actividades grupales tomando como base el constructivismo social, el cual está referenciado bajo la perspectiva de Vigotsky (1995) quien lo plantea como un proceso de interacción con el otro. Es así como al desarrollar en las sesiones de trabajo actividades grupales, reflexione y me di cuenta que el proceso de interacción no solo se daba entre estudiantes sino estudiantes y maestra, esto hizo aflorar en mí alegría, asombro y **auto cuestionamiento**, pues las preguntas y las opiniones que resultaban me hacían auto cuestionar mis practicas pensando y reflexionando en que tan asertivas habían sido hasta el momento, a su vez estas reflexiones me permitieron entender lo que plantea Perrenoud (2004) en su afirmación: “la realidad del aula y de las actuaciones que en ellas se realizan tienen que ver con la importancia que se le da al qué y al cómo; y a la reflexión que el profesional realiza sobre su propio quehacer, sin dejar de lado las especificidades de cada profesión.”

Por otra parte la etapa de desarrollo me permitió confirmar que la participación de los estudiantes depende de la motivación en gran manera de la motivación que despierte en ellos, tomando en cuenta sus opiniones y aportes en el momento de la planeación, promoviendo así la construcción de saberes de manera conjunta resaltando el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares.

4.8 Cierre

El final de este proceso trajo a mi profesión docente enormes satisfacciones. Por una parte fue realmente maravilloso ver los resultados de un trabajo conjunto entre docente y estudiantes reflejados en las valoraciones porcentuales de la escritura final. Otro aspecto importante que quiero resaltar es que la lectura del diario de campo permitió desarrollar en mí el **auto cuestionamiento y la auto reflexión**, herramientas indispensables desde mi punto de vista en la práctica pedagógica, pues es solo a través de ellas que puedo mejorar mi que hacer cotidiano dentro del aula y reflexionar en la acción como lo describe Schön (1992).

“La práctica reflexiva debe rescatar el saber del profesor desde su quehacer en el espacio del aula. Igualmente, debe contribuir a que el profesor, a partir de una reflexión en la acción, sobre la acción y su práctica, pueda mejorarla” (p. 30).

Es así como puedo concluir este apartado afirmando que la implementación de la secuencia didáctica en el aula de clase trajo grandes beneficios tanto a la comunidad educativa que fue intervenida, ya que por medio de varias sesiones de trabajo los estudiantes tuvieron un acercamiento a una diferente tipología textual, en este caso las reseñas críticas de obras de arte, cómo también a mi rol como docente, el cuál iba siendo transformado con el desarrollo de cada sesión , pasando de ser una docente que enseñaba temas de acuerdo a una unidad planeada, a una maestra que orientaba los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Es de resaltar que la transformación de la labor docente no se puede realizar de una forma inmediata, todas las prácticas en el aula necesitan ser cuestionada y reflexionadas diariamente para poder obtener resultados favorables y significativos.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que emergieron después de realizar la investigación orientada a la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de reseñas críticas de obras de arte, de 23 de estudiantes de segundo grado de básica primaria pertenecientes a la Institución Educativa Bosques de la Acuarela, Sede Los Guamos, del Municipio de Dosquebradas.

Después de contrastar los resultados del Pre-Test y el Pos-Test se puede concluir que la implementación de la secuencia didáctica permitió mejorar la producción de reseñas críticas de obras de arte, lo cual se vio reflejado en el incremento porcentual de cada una de las dimensiones trabajadas, validando de esta manera la hipótesis de trabajo y rechazando a su vez la hipótesis nula.

En este sentido al analizar los resultados del Pre-Test se puede observar que los estudiantes no conocían reseñas críticas de obras de arte, esto probablemente pudo deberse a que la escuela continúa con prácticas de enseñanza donde se le da prioridad al texto narrativo y a la comprensión y producción del mismo, haciendo a un lado las otras tipologías textuales existentes, tal es el caso del texto argumentativo al cual pertenece la reseña crítica, el que la mayoría de los casos se empieza a trabajar en la básica secundaria, dejando a un lado el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes desde sus primeros ciclos de escolaridad.

Al respecto Dolz (1993) se refiere a la argumentación como una parte de las diversas situaciones comunicativas del ser humano y que por tanto debe estar presente desde los primeros grados de escolaridad.

Con respecto a la implementación de la secuencia didáctica puede decirse que contó con sesiones de trabajo orientadas al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos al inicio de la investigación, evidenciando de esta manera que el incluir estrategias novedosas en el proceso de enseñanza diferentes a las prácticas tradicionales permite que los estudiantes se conviertan en agentes activos en su proceso educativo, reflejando el trabajo en equipo , el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de actividades enmarcadas dentro de sesiones organizadas, desde la perspectiva de Camps (2003) facilita la interacción entre los estudiantes descubriendo de esta manera la funcionalidad de los escritos en situaciones de comunicación.

Es importante destacar que la planeación de las actividades de la secuencia didáctica estuvo enmarcada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, la que según Hymes (1974) fortalece la interacción entre pares permitiendo que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje adquiriendo la capacidad de aprender mediante estrategias de comunicación basadas en contextos reales, lo cual es evidente en los resultados alcanzados.

Los estudiantes de grado segundo antes de la implementación de la secuencia didáctica, presentaban un bajo desempeño en cuanto a la producción de reseñas críticas de obras de arte, siendo la dimensión de menor transformación la relacionada con la superestructura textual, lo cual como se expuso anteriormente pudo deberse a que los niños por su edad se encuentran en un proceso de desarrollo de su gramática textual, por lo que en algunos casos pueden presentar dificultades al momento de estructurar sus escritos.

Además se puede afirmar que tampoco conocían la estructura de la reseña crítica planteada por Palmer (2005), por lo cual les era imposible estructurar sus ideas de manera adecuada. A su vez, hay que tener en cuenta que los estudiantes estaban acostumbrados a realizar

transcripciones con el único fin de garantizar la apropiación del código, concordando así con lo encontrado en investigaciones realizadas como las de Duque y Ramírez (2014).

De lo anterior se puede concluir que aún en la escuela persisten las prácticas tradicionales de escritura en las que la producción escrita no es vista como un proceso comunicativo, desconociendo la importancia que tiene la misma en el proceso de integración de los individuos en la sociedad a lo largo de toda su vida tal como lo plantea Ramos (2002, p.34).

En este proceso investigativo es importante resaltar la temática abordada dentro de la secuencia didáctica, al respecto se puede decir que es de gran relevancia tener en cuenta la participación de los estudiantes para la elección del tema, ya que de esto depende el éxito o fracaso de la misma. En el caso de los estudiantes de grado segundo que participaron en la investigación, el tema surgió del interés que ellos mismos reflejaron por sus propias creaciones de arte. El saber que había una exposición artística escolar donde ellos eran los protagonistas los motivó a producir sus textos, cobrando así sentido la afirmación de Jolibert (2009): “escribir es producir “de verdad” textos denominados “auténticos”, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de utilización”.

Es así como a partir de los hallazgos se destaca la importancia que tiene trabajar secuencias didácticas de enfoque comunicativo dentro del aula de clases, ya que a partir de ellas es posible trabajar las diferentes tipologías textuales como es el caso de la reseña crítica en los primeros grados de escolaridad, teniendo en cuenta que para su producción se hace necesario trabajar los procesos de planeación, escritura, revisión y reescritura planteados por Jolibert (2009).

Ahora bien, una vez terminadas las sesiones de trabajo evidencia en el análisis del Pos-Test que los estudiantes adquirieron aprendizajes relevantes con relación a la producción de reseñas críticas de obras de arte. Esto coincide con los hallazgos de la investigación realizada por Santos

(2012), en la cual se concluye que si bien los niños desde pequeños utilizan discursos para convencer, es de gran importancia incluir en los primeros ciclos de básica primaria prácticas pedagógicas en las que los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar sus puntos de vista con tesis relevantes a partir del uso de argumentos basados en diferentes situaciones relacionadas con su cotidianidad, para de esta manera mejorar su capacidad reflexiva y desarrollar una postura crítica frente a determinados temas.

Los resultados arrojados en el Pos-Test evidencian que hubo avances importantes en los estudiantes en cuanto a la producción de reseñas críticas de obras de arte, la dimensión que presentó mayor avance fue la de lingüística textual, pues el resultado final refleja que las actividades implementadas en la secuencia didáctica permitieron que los estudiantes adquirieran herramientas que les permitieron mejorar la construcción de sus textos, haciendo uso adecuado de los conectores aditivos y de oposición tal y como lo plantea Jolibert (2003) utilizar adecuadamente las opciones de enunciación, y de esta manera construir un texto con una coherencia y una progresión temática adecuada teniendo en cuenta la edad de los escritores.

Se responde así a lo planteado en los lineamientos curriculares de lenguaje dados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) en los que se considera que “un texto responde a la subcategoría Progresión temática cuando a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción” (1998, p.41).

Ahora bien, hay que tener en cuenta que aunque los estándares de competencia planteados por el Ministerio de Educación Nacional (p.32) afirman que los estudiantes de primer ciclo de básica primaria están en capacidad de sustentar y defender sus ideas en función de una situación comunicativa, “en la enseñanza practicada habitualmente en la escuela los discursos

argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente, dejando a un lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades de organizar un discurso” (Perelman, p.1).

Con respecto a la importancia que tuvo la SD para los estudiantes, se puede concluir que fue de gran relevancia, ya que teniendo en cuenta el enfoque comunicativo se planearon actividades encaminadas a despertar la motivación en los niños, con el fin de propiciar aprendizajes significativos. Además las actividades planeadas para cada dimensión permitieron espacios para el trabajo en equipo y la construcción conjunta de conocimiento, lo cual evidencio que el aprendizaje colaborativo permite fortalecer los procesos de aprendizaje coincidiendo así con lo planteado por Ramírez y Cardona (2010) en su investigación quienes exponen que “el aprendizaje colaborativo cobra un sentido transformador al suscitar la renovación continua de quien aprende, de sus esquemas mentales, de comportamiento, afecto y ética, además de permitir que el estudiante se empodere y se responsabilice de su proceso de aprendizaje”.(p.96).

Como conclusión final en lo que a las reflexiones realizadas por la docente investigadora se refiere, los hallazgos en el diario de campo permiten reconocer que la implementación de la Secuencia didáctica transformó no solo el desarrollo de las actividades en el aula de clase, sino también las prácticas pedagógicas de la maestra, en el sentido de que la documentación teórica permitió reflexionar acerca de la importancia de referenciar la práctica pedagógica para obtener óptimos resultados, igualmente el entender que la enseñanza del lenguaje toma relevancia en el momento que las situaciones reales de comunicación son tenidas en cuenta en el desarrollo de actividades, de igual manera tener claro que los temas no deben trabajarse de manera aislada, ya que cobran importancia en el proceso de aprendizaje cuando son trabajados interdisciplinariamente.

Además el tener conocimiento claro de lo que es el lenguaje escrito y la importancia que tiene este en la vida del ser humano, lo cual llevó a asumir el contexto y las necesidades de cada estudiantes en el momento de planear las actividades, transformando así los paradigmas educativos en los que normalmente está inmerso el proceso educativo.

Algunas investigaciones realizadas como es el caso de Duque y Ramírez (2014) afirman que:

Los procesos de formación acompañan al maestro a ver el lenguaje y su enseñanza desde otras perspectivas, que lo acompañan en las incertidumbres y miedos que genera la transformación, resultan valiosos para la institución y para la enseñanza. Sin embargo es necesario aclarar que es un proceso paulatino que requiere tiempo y reflexión por parte del maestro y que efectivamente está dando sus frutos (p.123).

De lo anterior se puede concluir que la escritura del diario de campo permitió a la docente realizar el proceso de autorreflexión y revisión permanente de su quehacer pedagógico, elementos con los cuales se logró alcanzar los objetivos propuestos inicialmente, evidenciando la importancia de transformarse como educador para poder transformar la práctica pedagógica,

6. Recomendaciones

6.1 De contenido

Tener en consideración que el proceso de enseñanza del lenguaje en todos los niveles de escolaridad debe estar centrado desde la perspectiva del enfoque comunicativo, el cual de acuerdo a los planteamientos curriculares dados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) centra su atención en las necesidades y contextos reales de los estudiantes, permitiendo así que el aprendizaje y la construcción de saberes sean útiles dentro del aula y en la vida social y pública de los seres humanos.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que todas las actividades desarrolladas deben ser trabajadas interdisciplinariamente de manera continua y secuencial, ya que esto permite obtener resultados favorables en las producciones escritas de los estudiantes así como también la reflexión de la práctica pedagógica del docente que las orienta.

Dado que la implementación de la secuencia didáctica para la producción de reseñas críticas de obras de arte con los estudiantes de grado segundo de básica primaria tuvo resultados favorables al mejorar los niveles de producción textual, es de gran importancia generar espacios de socialización con los demás docentes de básica primaria para motivarlos a implementar secuencias didácticas dentro de sus planes de estudio.

6.2 De metodología

Implementar la producción de reseñas críticas no solo de obras de arte sino de diferentes temas de interés de los estudiantes desde los primeros niveles de escolaridad y de manera progresiva, ya que esto permite fortalecer la capacidad interpretativa y la producción textual en los niveles de educación media y superior.

Tener un acercamiento constante a los antecedentes investigativos y referentes teóricos relacionados con el lenguaje, a través de los cuales se pueda tener en cuenta nuevos hallazgos que permitan orientar de manera más asertiva y adecuada a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades requeridas para la producción textual.

Incorporar la producción de textos argumentativos desde el primer ciclo de básica primaria, trabajando actividades que permitan que los estudiantes puedan desarrollar la construcción de un juicio crítico frente a un tema de interés.

Trabajar la reseña crítica secuencialmente durante todo el año escolaridad, teniendo en cuenta el grado de profundidad que presenta, para que de esta manera los estudiantes se familiaricen con los elementos y la estructura de la misma; esto con el fin de mejorar la capacidad argumentativa y el juicio valorativo en el momento de elaborar un escrito.

Permitir que la autorreflexión se convierta en una herramienta fundamental dentro de la práctica pedagógica, pues es a través de la misma que se genera el mejoramiento de la labor docente. Cabe resaltar que es de gran importancia que la autorreflexión se haga a partir de una mirada crítica del análisis y la interpretación del diario de campo, el cual evidencia el proceso continuo tanto de los estudiantes como del maestro dentro del aula de clases.

7. Bibliografía

- Álvarez, T. (1997). *El texto argumentativo en primaria y secundaria*. Universidad Complutense de Madrid.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Editorial: GRAÓ. Barcelona.
- Camps, A. (2009) *Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria*. Instituto Nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado. Barcelona. España.
- Caro, M. et al. (2011) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad del Quindío. Colombia.
- Céspedes, L. (2012) *concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1996) *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Domingo, A. (2011) *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente*. Disponible en: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/Niveles-de-reflexividad-1-Cast.pdf>
- Domingo, A. (2012). *Qué es la práctica reflexiva?* Disponible en: http://campus.usal.es/~magisterioza/secretaria_docs/practicum/Qu%C3%A9%20es%20la%20Pr%C3%A1ctica%20reflexiva.pdf
- Duque, A, & Ramírez, M. (2014) *concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*. Universidad Tecnológica de Pereira.

- Erazo.A, Villa.M. (2017) *“EL ÁGORA ESCOLAR”*. Una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, orientada a la producción de textos argumentativos, con estudiantes de grado quinto. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva (1) (2) (3)*. Universidad de los Andes.
- Ferreiro, E. (1982) *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar1*. Revista latinoamericana de lectura, Lectura y Vida.
- Ferreiro,E. (2001) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México. Disponible en:
[file:///C:/Users/pc/Downloads/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro%20(1).pdf)
- Florez R, Arias N. Guzman R. *“El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y escritura”*. Universidad de la sabana, facultad de educación (2006).
- Guy, D. (1995) *Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria*. Disponible en:
<https://es.scribd.com/document/290680749/ElementosParaUnaDidacticaDeLaArgumentacionEnLaEscu-2941563>.
- Hymes, D. H: (1996) *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducido por Bernal, J. M. Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá.
- Josette, J. (1991). *Formar niños lectores / productores de textos. Propuesta de una problemática integrada*. Artículo publicado en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf
- Josette, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Octava edición. Editorial DOLMEN. España.

- Marín, O. & Morales, A. (2004) *análisis de textos expositivos producidos por*
- Mendoza, M. & Silva, E. (2004) *Aproximación de los niños al lenguaje escrito*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana: Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montserrat, B. (1996). *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 46.
- Mostacero, R. (2010) *Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas I*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín. Maturín, Venezuela.
- Navarro, M. (2003) *adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*. Universidad de Sevilla.
- Palmer, N. (2005). *Los elementos fundamentales de una reseña*. Centro de Competencias de la Comunicación de la Universidad de Puerto Rico. Humacao. Disponible en http://www1.uprh.edu/cruzmigu/ESPA_LEFDUR.pdf
- Pelerman, F. (1999) *Textos argumentativos: su producción en el aula*. Revista latinoamericana de lectura, Lectura y Vida.
- Perez, G. (1999) *La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva cultural, en* <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/9gilpere.html>.
- Perrenoud, P. (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial GRAÓ. Barcelona.

Ramos, P. (2012). *Reseñas: ¿Qué tipos hay y para qué sirven?* Disponible en:

<http://www.veinticincohoras.com/2012/03/resenas-que-tipos-hay-y-para-que-sirven.html>

Rincón, C. (1996) *Unidad 11 la competencia comunicativa*. Disponible en

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

Rodríguez, A. (2012) *Elaboración de Reseñas. Documento de trabajo*.

Rojas, Silvia, et al. (2008) *La expresión escrita en alumnos de primaria*. Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. México.D.F.

Sabino, C. (1994). *Pautas para escribir una reseña*. Caracas.

https://gestionpublica.files.wordpress.com/2008/05/pautas_para_escribir_una_resena.pdf

Sánchez, A. Et al (2008) *Proyecto “Leer y escribir en la escuela II”*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Sánchez, L. (Coordinador) (2006). *Saber Escribir*. Instituto Cervantes: Ed. Aguilar.

Santos, V. (2012). *La argumentación oral: Propuestas en aulas de primaria*. Universidad Francisco José de Caldas.

Saussure, F. (2010) *Adquisición del lenguaje*. Escritos sobre lingüística general. Editorial GEDISA, 2010.

Schneuwly, B. (1992). *La concepción vygotskyana del lenguaje escrito*. Disponible en:

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1127-la-concepcion-vygotskiana-del-lenguaje-escritopdf-mp06O-articulo.pdf>

Universidad de los Andes. Centro de español. *Guía de reseña*. Disponible en:

<http://programadeescritura.uniandes.edu.co/images/Recursos/guias/GRs.pdf>

Vigotsky, L. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial CRÍTICA.

Barcelona, España.

Vygotsky, L. (2010) *Pensamiento y lenguaje. Segunda Edición*.

<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>

8. Anexos

Anexo 1 Secuencia Didáctica para la producción de reseñas críticas de obras de arte.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

Nombre de la asignatura: Lenguaje

Nombre del docente: Greizy Jurado

Grupo o grupos: Segundo

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
<p style="text-align: center;">TAREA INTEGRADORA</p> <p>“Pintando y escribiendo mi mundo voy construyendo”, una secuencia didáctica para la producción de reseñas críticas de obras de arte.</p> <p>Esta tarea surge como pretexto para adentrar a los estudiantes en la construcción de reseñas artísticas tomando como elementos fundamentales las obras pictóricas que ellos han creado</p>	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO DIDÁCTICO</p> <p>Producir reseñas críticas de obras de arte teniendo en cuenta una situación real de comunicación, la superestructura textual, y los elementos lingüísticos que contiene este tipo de discurso.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer información sobre obras pictóricas de artistas reconocidos 2. Utilizar una lingüística textual apropiada para manifestar gustos, valoraciones justificadas, impresiones, entre otras sobre las diferentes obras de arte. 3. Reconocer una reseña e identificar la organización de la misma. 4. Revisar y corregir las reseñas teniendo en cuenta la situación de comunicación y los criterios establecidos. 5. Participar de forma activa y responsable en las tareas cooperativas. 6. Valorar las obras pictóricas como una forma de expresión de los seres humanos. 7. Apreciar la importancia de compartir y contrastar gustos, valoraciones, juicios y opiniones como una forma de enriquecimiento del criterio propio. 	
<p>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales: <ol style="list-style-type: none"> 1. La reseña: Definición, función, estructura y características. 2. La situación de comunicación en la reseña: Enunciador, propósito y contenido del texto. 3. Redacción estructurada de la reseña: Identificación, resumen y crítica. 4. Conectores gramaticales y signos de puntuación 	

5. Léxico del campo semántico de las artes.

- **Contenidos procedimentales:**

1. Lectura y análisis de reseñas de obras pictóricas.
2. Elaboración de esquemas para analizar la información.
3. Planeación, escritura y revisión de una reseña crítica acerca de una obra pictórica.
4. Empleo de la estructura de la reseña para la elaboración del texto.
5. Organización articulada de cada parte del texto.
6. Reescritura de una reseña crítica acerca de una obra pictórica.

- **Contenidos actitudinales:**

1. Participación activa y constante en el desarrollo de las actividades.
2. Respeto por los acuerdos pactados en el contrato didáctico.
3. Disposición para realizar actividades en grupo.
4. Valoración de la importancia de compartir y contrastar información y valoraciones sobre obras artísticas.
5. Consideración positiva del trabajo en grupo y valoración de los aportes de los demás.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Aprendizaje colaborativo
- tutoría entre iguales
- Trabajo en grupo
- Seguimiento de los procesos de aprendizaje.
- Exposiciones grupales e individuales.
- Juegos de roles.

FASE DE PLANEACION

SESIÓN No 1: UNA GALERÍA DE ARTE

OBJETIVO:

Despertar la motivación en los estudiantes para iniciar el proceso de producción de reseñas críticas, y elaborar conjuntamente un contrato didáctico.

APERTURA:

Ambientar el aula de clases simulando que es una galería de arte donde se expondrán los cuadros que los niños han pintado, retratos de pintores famosos vistos en la clase de artística como: Mondrian, Picasso, y Jackson Pollock, y otros artistas locales. La galería de arte tendrá el nombre de "Mega artistas". En el aula habrá cojines situados en todo el salón para comodidad de los niños. Se les dará la bienvenida a los estudiantes a la galería y se les entregara un plegable con fotos de las obras, lista de autores de las mismas y datos curiosos acerca de los pintores famosos; a través de la lectura grupal del plegable y la reflexión acerca de lo observado se realizará la motivación hacia el tema y la activación de conocimientos previos.

DESARROLLO:

Permitir que los estudiantes expresen sus valoraciones acerca de lo que están apreciando y observar si reconocen sus obras de arte ahora que están expuestas. Se dará un tiempo prudente para que los niños paseen por el salón de clases y compartan opiniones de las pinturas expuestas.

Seguidamente se hará la presentación de la secuencia didáctica, para realizar esta actividad se motivara a los niños que expresen cómo se han sentido hasta el momento respondiendo algunas

preguntas que serán presentadas en un formato individual y estarán orientadas a la producción de reseñas críticas: ¿Cuántas pinturas has observado hasta el momento? ¿Recuerdas el título de tu pintura favorita? ¿Te gustaría escribir acerca de ella? ¿Te gustaría saber que opinan tus compañeros de tu obra de arte? ¿Crees que es importante que cada pintura tenga un texto que hable de ella? ¿Por qué?

CIERRE:

La actividad de cierre estará direccionada hacia dos puntos concretos: en primera instancia se permitirá que cada uno de los estudiantes comparta sus respuestas con el grupo, para luego hacer una reflexión conjunta acerca de las preguntas planteadas; con esta actividad se pretende motivar a los estudiantes para que valoren las pinturas desde una perspectiva más crítica, evidenciando la importancia de un conocimiento respectivo para poder hacerlo.

En segundo lugar en conjunto con los niños se plantearán unos acuerdos que se crean importantes para el desarrollo adecuado de las actividades en todas las sesiones, tales como: manejo de los tiempos, trabajo en grupo, aprendizaje colaborativo, respeto por las opiniones de los demás, participación activa en las actividades. Todos los acuerdos fijados quedaran escritos en un contrato, el cual se elaborará en tamaño de papel bond y será firmado por cada integrante del grupo resaltando el valor que tiene la firma de un contrato en la vida cotidiana

Por último se Realizará un proceso de meta cognición que permita que los estudiantes expresen como se sintieron con las actividades y si tienen algunas propuestas que quisieran que fueran tomadas en cuenta.

SESIÓN No. 2 **CADA CUADRO CON SU CUENTO**

OBJETIVO:

Acercarse a diferentes obras pictóricas a través de la observación y lectura de cuentos relacionados con las mismas.

APERTURA:

Para dar inicio a la sesión se pedirá a alguno de los estudiantes que realice la lectura en voz alta del contrato didáctico, seguidamente se hará una retroalimentación de lo planteado en la sesión pasada y se dará a conocer a los estudiantes el plan de trabajo de la misma el cual será expuesto en el tablero del salón.

DESARROLLO:

Para el desarrollo de esta actividad se utilizará el video beam con el fin de proyectar a los estudiantes imágenes de obras de arte de algunos artistas de las cuales se relatará cuentos cortos que hablan sobre ellas

Los estudiantes estarán sentados en mesa redonda para establecer un mejor contacto al momento de participar en las actividades.

Se presentará a los estudiantes en un formato de power point imágenes sobre la historia y algunas obras de Picasso y dos videos de dos artistas: Mondrian (<https://www.youtube.com/watch?v=sYDZeKHi3EU>) y Jackson pollock (https://www.youtube.com/watch?v=cC1QSVplt_Q), a medida que se transmiten las imágenes se platicará con los estudiantes de los colores las formas y las técnicas que utilizan estos artistas al crear sus obras.

Después de haber observado las imágenes y los videos se motivará a los estudiantes a realizar dos actividades complementarias a través de un juego de roles “somos críticos y artistas”.

Para desarrollar este juego los niños trabajarán en parejas las que serán formadas al azar de la siguiente manera: Se pondrá en una bolsa papeles con los números del 1 al 15 (dos papeles de cada número) y cada niño trabajará con el compañero que tenga su mismo número.

Ya formadas la parejas de trabajo se hará una visualización rápida de las imágenes de las obras artísticas vistas en los videos para que los estudiantes recuerden colores

formas y tamaños; seguidamente se iniciará la primera parte del juego donde todos jugarán a ser

artistas y en un pliego de papel bond cada uno plasmará su creación utilizando cualquiera de los tres estilos artísticos observados (Mondrian, Pollock o Picasso), se les dará un tiempo prudente para realizar esta actividad. Una vez terminada la elaboración de la obra artística los estudiantes tendrán 15 minutos para intercambiar su creación con el compañero de juego y le hablarán de lo que pintaron (colores utilizados, formas dibujadas, tamaños y lo que quisieron plasmar en su obra).

Una vez terminado ese momento de compartir experiencias se iniciará la segunda parte del juego donde todos los estudiantes jugarán a ser críticos de arte; para poder desarrollar mejor la actividad se les explicará de forma breve qué es un crítico de arte y qué es lo que hace; una vez dada esta explicación cada niño empezará a escribir acerca de la obra pictórica de su compañero para luego compartir su escrito con todos los estudiantes del salón.

CIERRE:

Para finalizar la sesión se creará junto con los estudiantes el rincón del arte, un lugar destinado para organizar todas las obras pictóricas de los estudiantes.

Se intercambiará reflexiones con los estudiantes para saber cómo se sintieron en el desarrollo de las actividades y realizar así un proceso de evaluación conjunta ¿Cuál fue la actividad que más les gusto? ¿Cómo se sintieron siendo críticos y artistas? ¿Crees que el crítico de arte es un personaje importante para el artista? ¿Por qué?

SESIÓN No 3

MOTIVACIÓN HACIA EL TEMA Y ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

OBJETIVO:

Aproximarse al texto argumentativo reseña crítica de arte, mediante el reconocimiento de sus características como textos expertos.

APERTURA:

Para la apertura de esta actividad los estudiantes formarán grupos de 4 y en conjunto harán una retroalimentación de los escritos de las obras que se observaron en la clase pasada.

Seguidamente se realizará una actividad denominada ¿adivina quién es? Donde se presentará las fotografías con los rostros de los artistas presentados en la sesión pasada para que los estudiantes puedan recordarlos con más facilidad.

DESARROLLO

El inicio de las actividades de esta sesión se realizará escogiendo una de las obras pictóricas de los autores vistos anteriormente, esta obra se escogerá de forma democrática por votación donde cada estudiante votará por la obra que más le guste; la pintura con más votos será la ganadora. (El título de la obra ganadora y el autor serán escritos en el pliego de papel bond que estará ubicado a un lado del tablero).

Ya teniendo la obra con la cual se va a trabajar se iniciará una descripción de la misma con la participación de todos los estudiantes, pidiéndoles que observen detenidamente la pintura y hablen de lo observado, teniendo en cuenta los colores utilizados por el artista, las formas, el tamaño, lo que ellos creen que quiso transmitir el autor con su obra y si lo que observan es de su agrado o no argumentando el porqué de su respuesta. Todas las opiniones, ideas y juicios se irán escribiendo junto al título de la obra y el autor.

Una vez que los estudiantes hayan terminado de dar sus apreciaciones se hará la lectura de lo que se escribió. Seguidamente se presentará una reseña escrita por un experto de la pintura escogida por los niños y se dará lectura de la misma; terminada la lectura se permitirá que los estudiantes realicen una comparación de los dos escritos: ¿Qué aspectos tiene en común nuestro escrito con el del experto?, ¿Qué diferencias existen?, ¿Crees que es importante que la pintura tenga un texto que nos ayude a entenderla? ¿Por qué?

Terminadas estas reflexiones se entregará a cada grupo de trabajo 2 textos: un texto expositivo relacionado con temas de arte y una reseña de alguna obra pictórica vista en los videos y en las

diapositivas (anexo 1), se le pedirá a cada grupo que realice la lectura de cada una y determinen cuál se asemeja más a los dos escritos leídos anteriormente. Para realizar esta actividad se les entregará a los estudiantes una rejilla de comparación (anexo 2) con el fin de que ellos puedan organizar su análisis, en esta rejilla aparecerán aspectos que les permitan irse acercando de manera intencionada a la estructura de la reseña.

CIERRE

Cada grupo compartirá con el resto de los compañeros cómo clasificaron los textos entregados y por qué los seleccionaron, se realizarán comparaciones de las rejillas de análisis entre grupos para realizar una coevaluación de la dinámica de trabajo.

Finalizando este proceso se dará un espacio para que los estudiantes comenten qué dificultades encontraron al realizar la clasificación y cómo fue el proceso para realizarlo.

SESION N° 4 **LO QUE ENCONTRAMOS EN EL TEXTO**

OBJETIVO: Reconocer dentro de una reseña artística la situación de comunicación, identificando los participantes que intervienen en ella (enunciador, propósito y contenido del texto).

APERTURA:

Esta sesión se iniciará realizando una observación y lectura grupal de la reseña trabajada en la sesión pasada, proyectándola en el video beam; esta lectura la realizará la docente en voz alta.

DESARROLLO:

Una vez terminada esta lectura se proyectará unas preguntas con varias opciones de respuesta con el fin de indagar conocimientos previos referentes a la situación de comunicación. Estas preguntas se responderán de manera grupal analizando y argumentando el porqué de cada respuesta. Se realizarán las siguientes preguntas:

1. **¿Quién crees que puede haber escrito el texto?:**
 - a. Un actor
 - b. Un cantante
 - c. Un escritor
2. **¿Cómo crees que puede llamarse a la persona que escribe el texto?:**
 - a. Personaje
 - b. Autor
 - c. Dibujante
3. **¿Para qué crees que fue escrito el texto? :**
 - a. Para conocer sobre animales
 - b. Para aprender de cine
 - c. Para conocer sobre una obra de arte
4. **El texto que acabaste de leer habla sobre:**
 - a. Una obra de arte
 - b. Una fotografía
 - c. Un libro
5. **¿A qué tipo de personas les recomendarías este texto?**
 - a. Personas que quieran conocer más de fútbol
 - b. Personas que quieran saber acerca de obras de arte
 - c. Personas que quieran aprender de animales

Una vez terminada esta actividad se realizará una reflexión acerca de las respuestas obtenidas direccionando esta misma a construcción conjunta de conocimiento referido a la situación de comunicación. Con las ideas de los estudiantes se conceptualizará las definiciones de autor, propósito y contenido. Estas definiciones se escribirán en el cuaderno de apuntes para tener más claridad y así mismo realizar a partir de las mismas la actividad de cierre.

CIERRRE:

Para cerrar la sesión se desarrollará la siguiente actividad: Los estudiantes formarán parejas de trabajo y a cada pareja se le entregará una reseña junto con su respectiva pintura reseñada y una guía de trabajo (anexo 3) denominada “Hablemos del texto”. Cada pareja realizará la lectura de la reseña, en ella con un color diferente subrayarán el autor y el contenido. Después teniendo en cuenta los conceptos construidos por ellos mismos en la sesión desarrollarán la guía de trabajo, en donde aparecerán las siguientes afirmaciones para que ellos las complementen: **Este texto lo escribe..., El texto me ayuda a....., El texto me habla de....**

Se culminará esta actividad con una mesa redonda donde cada pareja leerá lo escrito en la guía de trabajo; además se permitirá que los estudiantes participen recordando los conceptos construidos y la importancia de cada uno dentro del texto.

SESIÓN No 5 IDENTIFICANDO RESEÑAS

OBJETIVO:

Identificar las características generales y la estructura que tiene una reseña.

APERTURA:

Para dar inicio se retomará la formación de los grupos de la sesión pasada para darle continuidad a lo que se va a desarrollar. Seguidamente se dará un espacio para que cada grupo realice un recuento de lo realizado en la sesión anterior enfatizando en los conceptos elaborados por los estudiantes.

DESARROLLO:

Se les presentará nuevamente a los niños la imagen de la obra pictórica con las dos respectivas reseñas: la elaborada en conjunto con los estudiantes y la escrita por un experto. Seguidamente se realizará una actividad que permita que los niños infieran cuáles son las características particulares que tiene este tipo de textos.

Dicha actividad consiste en realizar un análisis grupal de las dos reseñas: Observemos el texto escrito por el experto y el escrito por todos ustedes y respondamos ¿Cómo inicia el texto del experto y cómo inicia nuestro texto?, ¿De qué hablan los dos textos? ¿Qué elementos tienen en cuenta los dos escritos para hablar de la pintura?, ¿Cómo finaliza el experto su texto y como lo finalizamos nosotros? ¿Qué semejanzas y qué diferencias encontramos entre los dos textos?

Las anteriores preguntas servirán para realizar una reflexión guiada acerca de las características que posee la reseña y como cada una de ellas son importantes para entender mejor una obra pictórica. Para entender mejor estas características se realizará una actividad con todo el grupo: escoger marcadores de colores diferentes y dejar que los niños participen y entre todos señalen de un color como inicia el texto, con otro marcador señalen de lo que nos habla el texto y con un tercer color como termina. Esta actividad permitirá poner en práctica las respuestas dadas en la primera actividad de la sesión; también se realizará en el tablero un cuadro de semejanzas y diferencias encontradas para poder analizar mejor los textos.

Una vez terminada esta actividad los niños se reunirán en los grupos de trabajo y analizarán nuevamente los textos que se les habían entregado para que ellos reconsideren la selección que realizaron en la sesión pasada.

Finalmente se le entregará a cada grupo las cuatro obras pictóricas que reseñan los textos que ellos clasificaron y se les pedirá que lean cada una de las reseñas teniendo en cuenta lo reflexionado le asignen a cada cuadro el texto que ellos consideren que reseña la pintura.

CIERRE

La actividad de cierre estará orientada en dos direcciones: en primer lugar se permitirá que los estudiantes realicen comparaciones entre los diferentes grupos para darse cuenta cómo lo demás relacionaron el texto con la pintura, realizar actividades de corrección entre pares y autocritica. Seguidamente se expondrá las imágenes de las obras pictóricas con los respectivos textos que las reseñan y se realizará una lectura en voz alta de cada una de ellas.

Se dará por finalizada la sesión recordando cuales fueron las características que se encontraron en los textos, y en qué momento entendieron mejor las obras pictóricas si antes de conocer las

reseñas de cada una o después y porque.

SESION 6 TU OPINIÓN CUENTA

OBJETIVO: Expresar opiniones y apreciaciones frente a un tema en común, en este caso una obra pictórica.

APERTURA

Se ambientará el aula nuevamente con las obras pictóricas elaboradas por los estudiantes para poder llevar a cabo la sesión. Antes de iniciar con el desarrollo de las actividades se permitirá que cada estudiante se acerque a su obra y la detalle de una manera minuciosa, luego se les pedirá que cada uno haga la presentación de su pintura a los compañeros de clase hablando de los colores utilizados, las formas que tienen sus dibujos y por qué escogió las tonalidades usadas.

DESARROLLO

En un primer momento se realizará un juego de rol denominado “llamando al artista”, en donde los niños simularán que son periodistas y entrevistarán al artista de una obra de arte; para ello se pedirá que cada uno escoja una obra de su compañero, se explicará la dinámica a los estudiantes y se les entregará un formato donde se va a desarrollar la actividad: Observa la obra pictórica y recuerda cómo se llama la pintura y quién es el autor, ahora imagina que eres un periodista y responde:

- ¿Si yo pudiera entrevistar al autor de la pintura qué le preguntaría?
- El autor quizás me respondería que:
- En respuesta yo le diría que:

Aclarar que al autor pueden hacerle todas las preguntas que ellos crean necesarias para entender mejor la pintura, siempre y cuando estas estén relacionadas con la misma (la técnica y los colores utilizados, el tema que escogió, el porqué del título de la pintura). Después de realizar esta actividad los estudiantes se reunirán con el autor de la obra y le realizarán las mismas preguntas en otro formato para que comparen las respuestas que ellos escribieron y las respuestas que les dio el autor de la obra pictórica.

Al terminar esta pequeña entrevista los estudiantes tendrán un espacio para comparar sus respuestas con las respuestas del autor, y de esta manera permitir que construyan una primera opinión con respecto a la pintura. (Aclarar que esta opinión puede hablar de su apreciación positiva o negativa frente a la obra, argumentando siempre por qué de la misma). Por último cada estudiante se reunirá nuevamente con el autor de la obra de arte y le compartirá la opinión que construyó.

CIERRE

En la actividad de cierre se hará una retroalimentación de lo realizado para que los estudiantes comenten cómo se sintieron en el papel de artistas y en el papel de periodistas. Además se dará espacio para que ellos comenten si están de acuerdo o en desacuerdo con la opinión dada por su compañero y argumenten el porqué de su respuesta. Por último los estudiantes comentarán que tan importante fue conocer las respuestas del autor para construir una opinión con respecto a la obra.

SESION 7 CONECTANDO IDEAS

OBJETIVO: Reconocer la importancia de los conectores lógicos y aditivos dentro de un texto, dándoles un uso y un fin adecuado.

APERTURA: Para la actividad de apertura se utilizará el video beand en el cual se proyectará un video de una reseña pictórica del autor Edvard Munch y su obra el grito: <https://www.youtube.com/watch?v= CYGIRADLig>. Se pedirá a los niños que se sienten los cojines del aula para mayor comodidad y se les dirá que observen con atención el video para después hacer una reflexión sobre lo observado.

DESARROLLO: Una vez terminado el video se entregará a los estudiantes una hoja de color y se les pedirá que en ella escriban una característica que recuerden acerca de la obra que reseñó el video, esto con la finalidad de realizar una lluvia de ideas para luego agruparlas según la semejanza entre ellas. Seguidamente se pegará las ideas en el tablero y en conjunto con los niños se procederá a leerlas y a agrupar ideas similares, una vez agrupadas se les dirá que de manera grupal se construirá un pequeño texto sobre lo observado utilizando las ideas que ellos mismos han compartido. Para realizar esta actividad se formará grupos de tres; una vez formados los grupos se les dará las instrucciones que deben tener en cuenta para construir el texto.

Pueden tomar una idea de cada grupo de ideas formado para realizar el texto, además tener en cuenta lo observado para poder escribirlo de manera organizada. Se les dirá que aparte de todo lo aprendido hasta el momento se les entregará una herramienta más que puede ayudarles a conectar las ideas, es así como se entregará a cada grupo una lista de conectores lógicos y aditivos para que ellos los usen al escribir su texto donde crean necesario hacerlo.

Aparte se pegará la lista de conectores en el tablero y también se pegará la imagen de la obra pictórica de la cual se va a escribir con el fin de que los estudiantes puedan recordar mejor detalles sobre la misma.

Una vez hayan terminado los escritos cada grupo procederá a leer su texto, se irá pegando los textos en el tablero para después subrayar en ellos los conectores que cada grupo haya utilizado.

Terminada esta actividad se preguntará a los estudiantes si las palabras que se les dio como herramientas para conectar las ideas les facilitaron su escritura y porqué creen que sucedió esto, se les preguntara también que nombre podrían darle a este tipo de palabras. Una vez escuchadas las opiniones de los niños se le entregará a cada uno una lista de conectores para que la peguen en el cuaderno de notas. Y se les dará a conocer el nombre que reciben estas palabras así como también su clasificación.

CIERRE:

La actividad de cierre estará encaminada en dos direcciones: en primer lugar se escribirá en un papel bond la palabra “conectores”, después se les preguntará a los niños para que sirven los conectores de acuerdo con lo desarrollado durante toda la sesión; todas las respuestas se escribirán alrededor de la palabra escrita para realizar el proceso de recordar lo aprendido; y en segundo lugar se entregará a cada grupo la reseña vista en el video de manera escrita y se pedirá que encierren con un color de su preferencia los conectores aditivos que encuentren en ella y con otro color los conectores lógicos. Finalmente se hará una clasificación de los conectores encontrados en el texto de manera conjunta para que contrasten información.

SESION 8
RECONSTRUYAMOS EL TEXTO

Objetivo:

Acercarse al primer escrito realizado en el pre – test para analizar su estructura y la información que contiene teniendo en cuenta lo aprendido hasta el momento.

APERTURA:

Para dar inicio a la sesión se pegó todos los textos de los estudiantes en el tablero, con el fin de que los estudiantes reconozcan sus escritos al realizar un acercamiento visual hacia ellos. El salón estará sin los escritorios para que cada grupo de trabajo se organice en el lugar de su comodidad. Se les pedirá a los estudiantes que organizados en parejas pasen al tablero y busquen el texto que les pertenece, una vez cada uno tenga su texto se dará inicio a la actividad de desarrollo.

DESARROLLO:

En la actividad de desarrollo se les explicará a los estudiantes con qué propósito se les ha entregado el texto, se les pedirá que tengan a mano los apuntes de los conceptos que hemos construido hasta el momento durante las sesiones de trabajo, una vez todos estén organizados y cómodos se les pedirá que en parejas empiecen a analizar los escritos subrayando con diferentes colores donde encuentran cada una de las partes que debe tener una reseña según lo que han aprendido, con la finalidad de que realicen inferencia de conceptos a través de sus propias producciones. Una vez hayan terminado de subrayar se le entregará a cada niño una rejilla donde estará la estructura de la reseña y en frente las casillas si y no, se les pedirá que hagan un intercambio de escritos con su compañero para que realice la valoración del texto en el formato entregado.

Después de haber terminado de valorar los escritos se entregará una hoja de block en la que cada estudiante responderá las siguientes preguntas con respecto al texto que están revisando: ¿Qué partes de la reseña aparecen en el texto de mi compañero?, ¿qué partes no aparecen?, ¿encuentras algunos conectores en el escrito?, ¿qué consejo le darías para mejorar su texto? Antes de responder estas preguntas y para tener mayor claridad en cómo hacerlo se volverá a escribir la estructura de la reseña, los pasos importantes que hay que tener en cuenta de acuerdo a la participación de los estudiantes y los conceptos que han construido en el cuaderno de apuntes a lo largo de la secuencia.

CIERRE:

Una vez los estudiantes hayan terminado de responder las preguntas teniendo en cuenta el texto que están valorando, se les pedirá que salgan en parejas y compartan las respuestas de lo que encontraron y no encontraron en los escritos, después se hará un acompañamiento en parejas revisando junto con ellos el escrito y las respuestas con la finalidad de ayudar a reconstruirlo teniendo en cuenta los conceptos aprendidos. Para terminar la sesión se hará una reflexión conjunta con base a las actividades realizadas para saber qué tan importante es para ellos revisar un texto cuando se tiene un conocimiento adquirido.

SESION 9 CONSTRUYENDO MI ESCRITO

OBJETIVO:

Reconstruir el primer escrito realizado en el Pre-Test teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos durante toda la secuencia y las revisiones y recomendaciones realizadas en la sesión pasada.

APERTURA:

Esta sesión se iniciará retomando los escritos con los que se trabajó en la sesión pasada, pero esta vez cada estudiante tendrá el suyo, una vez entregado los textos junto con la hoja de valoración realizada por un compañero se les pedirá hacer un recuento de cómo se hizo la revisión del escrito, tomando nota en el tablero de las opiniones dadas. Además se les pedirá también que recuerden que es lo que se debe tener en cuenta para escribir acerca de una obra de arte, es así como se activará los saberes previos para dar inicio a la re escritura del texto.

DESARROLLO:

Al terminar de escribir las ideas de los estudiantes en el tablero se les pedirá que cada uno revise nuevamente cómo subrayó el texto y también analicen si las observaciones que le hizo el respectivo compañero fueron asertivas. Se les dará un tiempo prudente para que realicen la revisión. Después al respaldo de la hoja de observaciones que tiene cada uno se les pedirá que hagan una lista de lo que ellos creen que le hace falta al escrito teniendo en cuenta siempre los pasos presentados en el tablero. Para realizar una orientación individual se pasará por el escritorio de cada estudiante realizando una lectura tanto del texto como de la lista que construyeron, dado el caso les falte reconocer alguna parte de la estructura de la reseña motivarlo a que vuelva hacer una revisión para que asimile que aún hay elementos faltantes que no aparecen en la lista.

Aprovechando que la exposición de los cuadros con los que se hizo el Pre-Test aún están en la galería de arte del salón, se solicitará a los estudiantes que una vez terminada la orientación para

la revisión se acerquen nuevamente al cuadro del cual decidieron hablar en su texto, lo observen de una manera más detallada y teniendo en cuenta la lista que construyeron empiecen a escribir en su cuaderno lo que creen pertinente para dar respuesta a las ausencias encontradas, se les permitirá que para esta actividad compartan opiniones y busquen ayuda del autor del cuadro para que les hable un poco más de él si lo creen necesario

Cuando cada estudiante haya dado respuesta a su lista se los orientará para que re escriban el texto de la siguiente manera: Cada uno tendrá tres hojas para iniciar esta actividad, la hoja del primer texto, la lista que construyo cada uno con la respectiva información recolectada y la hoja donde reescribirán la reseña. Para que tengan mejor visualización se les permitirá que trabajen en el piso, nuevamente en conjunto se recordará cómo inician los textos de las obras de arte que se han trabajado en las diferentes sesiones y cuál es el orden que sigue el escritor experto para hablar de arte, una vez haya claridad en este concepto se dejará que cada uno organice su texto con los datos que recolecto y que creen que deben ser incluidos, para realizar esta re escritura se les permitirá tener a mano no solo los conceptos que se han construido durante las sesiones de la secuencia sino también los conceptos técnicos que se han visto en la clase de artística para que de esta manera su texto adquiera mayor sentido. Cuando hayan terminado la re escritura y crean que tienen listo el texto, se realizarán grupos de tres para que compartan lo que han escrito para que se escuchen entre pares, después se hará la revisión docente estudiantes orientándolos en los aspectos que hayan quedado faltantes a la hora de escribir.

CIERRE:

Cómo actividad de cierre todos los estudiantes leerán al resto del grupo la reseña de la obra pictórica que escogieron y se pegará este escrito junto a la misma, cuando se haya terminado la lectura, se realizará una autoevaluación para que cada estudiante reflexione y responda: ¿Qué parte del texto me representó más dificultad para escribir y por qué? ¿Cuál fue la parte que escribí con más facilidad? ¿Crees que todo lo que has aprendido te sirvió para aprender a escribir reseñas artísticas? Escribe cómo te sentiste durante todas las actividades realizadas en esta sesión. Para finalizar se escuchará la participación de los estudiantes que quieran dar a conocer lo que escribieron con el resto del salón, y se elaborará la cartelera invitando a los estudiantes de los demás grados a la exposición de arte del grado segundo.

SESION 10 UN PICNIC DE CONOCIMIENTO

OBJETIVO: Realizar el proceso de reflexión con respecto a los conceptos aprendidos y actividades desarrolladas durante toda la secuencia didáctica.

APERTURA:

EL aula estará ambientada con las primeras obras pictóricas realizadas por los estudiantes y además las obras realizadas como trabajo final en la clase de artística las cuales son una réplica de una obra de arte del artista Romero Britto. Previamente se habrá pegado el cartel de invitación a la exposición artística en la cartelera de la escuela, es así como la actividad de apertura será la visita a la galería de arte realizada por los estudiantes de grado segundo. Los niños tendrán la oportunidad de leer sus reseñas críticas a los visitantes y hablar de lo que tuvieron en cuenta para escribirla. En el aula de clases se pondrá un cuaderno donde los visitantes podrán escribir cómo las opiniones que tengan sobre su visita a la galería de arte.

DESARROLLO:

Para realizar el desarrollo de la sesión se habrá solicitado con anterioridad a los estudiantes que lleven algún comestible que les gustaría compartir con sus compañeros durante el picnic. Los estudiantes se sentarán en el piso y se empezará a leer las opiniones que escribieron los visitantes a la galería se permitirá que los estudiantes que quieran participar realizando la lectura lo hagan, al terminar de leer de manera voluntaria ellos expresarán como se sintieron al observar que sus compañeros de escuela leyeron sus escritos y si les agradó escuchar las opiniones acerca de la galería. Ya para adentrar más en la reflexión se les pedirá que describan cómo fue ese primer escrito, y que si presento para ellos dificultad realizarlo. Una vez hayan dado las opiniones se les pedirá que describan ahora el escrito final el cual es el que acompaña a las obras de arte. Después de haber escuchado la participación de los estudiantes se realizará una

reflexión con base a lo realizado enfatizando en la importancia de tener un conocimiento previo y una intención real para escribir ya que esto nos facilita el proceso de producción escrita.

CIERRE:

Terminando la reflexión se pondrá un mantel de picnic en el cual se pondrá los alimentos que los estudiantes llevaron para compartir y se realizará la siguiente actividad: primero cada estudiante pensará en una reflexión de lo aprendido y la escribirá en un papel de color que se le entregará a cada uno, cuando ya todos tengan lista su reflexión de manera ordenada pasará uno a uno a tomar del mantel lo que va a compartir y dirá: yo traje para compartir (el alimento que llevó) y mi reflexión de lo aprendido, y leerá lo que escribió, compartirá el alimento con sus compañeros y pegará su reflexión en el papel bond que estará ubicado en el tablero. Al terminar esta actividad se les agradecerá a los estudiantes por su participación y disposición en todas las sesiones de trabajo.

Anexo 2 Rejilla para la valoración de textos. Producción de reseñas críticas de obras pictóricas.

NIVEL	CRITERIO	Puntaje			TOTAL
		3	2	1	
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	El enunciador se reconoce como autor del texto y utiliza un lenguaje especializado para reseñar la obra pictórica.				
	La reseña refleja la intencionalidad del autor al presentar un juicio de valor con respecto a la obra pictórica.				
	El texto aborda como eje central una obra, sus aspectos técnicos y el juicio de valor de la misma.				
SUPER- ESTRUCTURA	El texto menciona los tres elementos de la identificación (título de la obra, autor y tiempo).				
	El texto presenta coherentemente los aspectos técnicos y de contenido de la obra de arte (tema, ideas importantes, técnica, entre otros).				

	En el texto hay argumentos técnicos y de contenido que valoran o desvaloran la obra				
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	El texto conserva el mismo tema y avanza en la descripción de la obra (elementos de técnica, contenido y argumentos a favor o en contra).				
	Utiliza en el texto tanto la tercera como la primera persona.				
	En el texto hay presencia de conectores lógicos y aditivos que permiten la coherencia textual.				
TOTAL					

Anexo 3 Material usado en la Secuencia Didáctica - Reseña crítica de una obra de arte.

RESEÑA CRÍTICA DE LA GUERNICA
<p>Escrita por : María Cande</p> <p>PICASSO Pablo. Guernica. Mayo y junio de 1937. Museo nacional Centro de Artes Reina Sofía.</p> <p>Pablo Ruiz Picasso nació el 25 de octubre de 1881 en Málaga - España, y murió el 8 de abril de 1973 en Francia, fue creador, junto con otros artistas del cubismo.</p> <p>La pintura hecha por pablo Picasso, titulada como Guernica, nos muestra a simple vista una crítica del pintor hacia las guerras que ocurrían en esos momentos, más específicamente hacia el bombardeo hacia esta ciudad, ocasionado por las guerras civiles españolas.</p> <p>La obra es un cuadro simbólico de la violencia de la época. Guernica está organizado de diferentes maneras, por ejemplo los símbolos de los 3 animales (toro, caballo y paloma) y los 6 seres humanos; el primero es el toro quien Picasso lo simboliza como la brutalidad y la oscuridad.</p> <p>Luego viene el símbolo de un ser humano, es una mujer con su hijo muerto en brazos que se refugia en el regazo del toro, mirando hacia el cielo con un grito de desesperación. Luego se encuentra la paloma, la cual está situada entre el toro y el caballo, tiene una ala rota y la cabeza volteada hacia arriba, la cual se podría considerar como un símbolo de la paz rota. Después de esto se encuentra el guerrero muerto, en cuya mano se encuentra una espada de madera y en la otra mano una flor, que puede representar como una esperanza en medio de la tragedia,</p> <p>En la obra también se encuentra un caballo en la mitad de la composición, el cual simboliza las víctimas inocentes de la guerra. Aunque para la mayoría de las personas el cuadro resulta muy polémico, es considerado como una de las obras representativas del siglo XX.</p> <p>Sin embargo, esta obra de arte no es tan fácil de comprender, ya que desde mi punto de vista</p>

puede contrariar el pensamiento de las personas, y de esta manera no sentirse muy cómodas con ella o simplemente repudiarla.

Anexo 4 Material usado en la Secuencia Didáctica - Guía de apoyo para valorar una reseña.

VALORANDO UNA RESEÑA

Lee con atención la reseña de tu compañero y de acuerdo a lo aprendido señala sí, no o está incompleta según corresponda.

VALORACION	SI	NO	INCOMPLETA
En la reseña el autor nombra el título de la obra de arte de la que esta hablando	X		
El autor escribió el año en el que fue pintado el cuadro		X	
En la reseña se escribe la técnica que utilizó el autor	X		
El autor escribe acerca de todos los colores, las formas y las figuras que observa en la obra de arte.	X		
En la reseña se escribe en que se inspiró el autor para pintar su cuadro	X		
En la reseña aparece la opinión personal del autor	X		
Al final del escrito aparece el nombre del quien la escribió (autor)			X

RESPONDE:

- ¿Qué partes de la reseña aparecen en el texto de mi compañero?

Autor

- ¿Qué partes le hacen falta?

le hace falta la opinión personal

le hace falta el título

- ¿Encuentras algunos conectores en el escrito? Si tu respuesta es sí escribe cuales conectores encontraste

- y

- ¿Qué consejos le darías para que él pueda mejorar su escrito?

que si era que tú le elafitulo

Anexo 5 *Consentimiento informado*

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “Producción textual, a partir de reseñas críticas” adelantada por la Línea de Profundización en Didácticas del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de reseñas críticas de obras de arte, con estudiantes del grado segundo de básica primaria, de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela - Sede los Guamos.

Justificación de la Investigación: En el ámbito educativo, dadas las múltiples dificultades que presentan los estudiantes para la producción de textos una de las necesidades inmediatamente visibles es la transformación de las practicas docentes de aula para la enseñanza del lenguaje escrito, donde se involucren con una tarea más activa y propicia al estudiante y el contexto en que se desenvuelve, por ello es necesario introducir en las prácticas docentes propuestas pedagógicas innovadoras, como la secuencia didáctica, que le brinden a los estudiantes la posibilidad de desarrollar y mejorar sus procesos de producción textual.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción de textos expositivos de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la producción textual de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará la producción de texto expositivo en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Dosquebradas, a los _____ días, del mes _____ del año 2017.

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Anexo 6 Ejemplo del análisis del diario de campo.

DIARIO DE CAMPO

SESION1: UNA GALERIA DE ARTE

CLASE 1:

Los estudiantes tenían mucha curiosidad por saber lo que se iba a realizar en esta clase, les abrí la puerta del salón y les di la bienvenida a la galería de arte que se había organizado, a cada uno se le entregó un plegable y se les dijo que podían empezar a observarlo para darse cuenta que había en él, al abrirlo se sintieron sorprendidos mirando las imágenes de sus cuadros en el papel. Les di un espacio para que leyeran y hablaran entre ellos de lo que estaban observando.

Comentario [p1]: ORIENTACION

Después sentados en el piso empezamos todos a dialogar acerca de todas las obras de arte; me dio alegría ver cómo han empezado a desarrollar un gusto cuando hablan de arte y a valorar lo que hacen desde sus propias perspectivas. Después de haber hablado un tiempo di a conocer la secuencia didáctica con su nombre "producción de reseñas críticas", la mayoría de ellos empezaron a preguntar que eran las reseñas, fue un poco difícil saber que no podía explicarles un concepto como es costumbre, simplemente les dije que durante las clases íbamos a ir aprendiendo cosas nuevas para escribir sobre arte. Seguidamente se empezó a acordar con los niños los acuerdos que íbamos a tener para trabajar de forma más amena, todos empezaron a opinar lo que era realmente importante para cada uno para poder trabajar juntos.

Comentario [p2]: ACERCAMIENTO - pertinencia

Comentario [p3]: DESCRIPCION

Comentario [p4]: AUTOPERCEPCION

Comentario [p5]: DESCRIPCION

Comentario [p6]:

Esta parte fue muy importante porque algunos estudiantes que algunas veces fomentan indisciplina se dieron cuenta que al resto de sus compañeros les molesta su actitud lo cual les sirvió para cambiarla. Después de esto se escribió las normas acordadas (10) en el pape bond todos firmaron con sus nombres y se pegó en la parte de atrás del salón.

Comentario [p7]: PERCEPCION DE ESTUDIANTES

CLASE 2:

En esta clase les recordé lo que habíamos realizado la clase pasada, después les pedí que sacaran nuevamente el plegable que les había entregado para recordar los nombres de los artistas y las obras, para retomar lo que se está trabajando se les entregó a los niños con unas preguntas para que reflexionaran con respecto a lo que estábamos haciendo, algunos de ellos me preguntaron si podían hacerlo en parejas, les pedí que por esta vez trabajaran individual y que después haríamos una actividad en parejas. Les entregué el cuestionario con las preguntas y les di un tiempo para que ellos respondieran. Al momento de responder me di cuenta que muchos de ellos sentían miedo de expresar sus opiniones y preguntaban que podían escribir entonces hice una pausa y les dije que recordaran que simplemente quería conocer sus opiniones y que esas opiniones podían ser compartidas por los que quisieran hablar frente a los demás. Pasados quince minutos empezaron a dispersarse porque ya habían terminado la actividad. Les dije que podían compartir sus opiniones primero en parejas y luego cerraríamos con una mesa redonda para compartir lo aprendido, mientras compartían sus respuestas yo observaba como intercambiaban opiniones entre ellos, es interesante ver como entre pares se corrigen y también aprenden a escuchar las percepciones de los demás.

Comentario [p8]: continuidad

Comentario [p9]: PERCEPCION DEL MAESTRO

Anexo 7 Evidencias fotográficas.





